

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE BELLAS ARTES**

**Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica** 



**TÉCNICAS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA  
APLICADAS A LA DIDÁCTICA DE LA ÓPERA EN  
EL TERCER CICLO DE PRIMARIA Y EL PRIMER  
CICLO DE LA E.S.O.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Marta Fdez.-Carrión Quero**

Bajo la dirección de los doctores

Silvia Nuere Menéndez-Pidal

Nicolás Oriol de Alarcón

**Madrid, 2010**

**ISBN: 978-84-693-8241-7**

© Marta Fdez.-Carrión Quero , 2010

# **Técnicas de Expresión Plástica Aplicadas a la Didáctica de la Ópera en el Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la E.S.O.**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID**

**FACULTAD DE BELLAS ARTES**

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical

**2009**

**Autor:** Marta Fdez.-Carrión Quero

**Directores:**

Dña. Silvia Nuere Menéndez-Pidal

D. Nicolás Oriol de Alarcón





*Dedicada a Iván,  
siempre está a mi lado.*



## **Agradecimientos**

Un trabajo tan extenso y dilatado en el tiempo no se habría llevado a cabo si no hubiera sido por la colaboración y ayuda desinteresada de profesores, compañeros y amigos. Parte de esta tesis se desarrolló durante un periodo de Licencia por Estudios concedida por el Ministerio de Educación en el periodo de Febrero a Junio del curso escolar 2005/2006, lo cual favoreció la visita y desarrollo de labores pedagógicas en distintos centros educativos en horario escolar.

Debo agradecer a mis directores de tesis: D. Nicolás Oriol de Alarcón y Dña. Silvia Nuere Menéndez-Pidal el haber estado siempre tan atentos a mis demandas, sin su asesoramiento y orientación no habría sido posible de ningún modo la finalización de esta tesis.

Nunca olvidaré a mis amigos que siempre estuvieron dispuestos a ayudarme y me animaron sin descanso a seguir luchando por lograr mi meta. Gracias a Iván, su apoyo y fuerza siempre me han impulsado al trabajo. Gracias a Luis, Susana y Fernando por aportarme sus conocimientos informáticos y su visión estética. A Maite, Quique, Esther, Fernando, Elena y Raquel, excelentes profesionales, ellos creyeron en mi trabajo y lo compartieron alentándome a seguir luchando por la mejora de la enseñanza.

Siempre llevaré en mi corazón a mis compañeras del Ciudad de Valencia, con su experiencia y profesionalidad me enseñaron a amar mi trabajo. Gracias a todos los niños que me hacen reafirmar mi convicción como maestra, por ellos y para ellos siempre trabajaré con vocación y orgullo.

A mi hijo Pablo y a Marta, que está creciendo dentro de mí, por ellos y para ellos realizo todos mis sueños.



# Índice



## ÍNDICE

**PRIMERA PARTE:**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

1	INTRODUCCIÓN .....	9
1.1	¿POR QUÉ PLÁSTICA- ÓPERA?.....	14
2.	MARCO CONCEPTUAL: ESTADO DE LAS AULAS .....	17
2.1	ANTECEDENTES .....	18
	A) Proyectos y experiencias pedagógicas .....	21
	B) Manuales y libros .....	27
	C) Experiencias en escena .....	32
	C.1) Óperas infantiles.....	32
	C.2) Teatros y compañías .....	43
	D) Soportes y medios audiovisuales .....	46
	D.1) Internet.....	46
	D.2) Discos .....	49
	D.3) Vídeos .....	50
	D.4) Televisión .....	51
	E) Otras investigaciones llevadas a cabo.....	52
2.2	EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MUSICAL .....	60
2.2.1	Repaso Histórico .....	61
	2.2.1.1 Antigüedad Clásica.....	62
	2.2.1.2 Edad Media .....	64
	2.2.1.3 Renacimiento.....	67
	2.2.1.4 Barroco .....	70
	2.2.1.5 Clasicismo .....	72
	2.2.1.6 Romanticismo .....	76
	2.2.1.7 Siglo XX y XXI.....	80
2.2.2.	Estudio Comparativo .....	82



# Técnicas de Expresión Plástica Aplicadas a la Didáctica de la Ópera en el

## Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la E.S.O.

<b>2.3</b>	<b>LA ÓPERA.....</b>	<b>87</b>
2.3.1	Definición .....	87
2.3.2	Historia.....	88
2.3.2.1	<i>Origen .....</i>	<i>88</i>
2.3.2.2	<i>Barroco.....</i>	<i>89</i>
2.3.2.3	<i>Clasicismo .....</i>	<i>92</i>
2.3.2.4	<i>Romanticismo .....</i>	<i>95</i>
2.3.2.5	<i>Siglo XX.....</i>	<i>97</i>
<b>2.4</b>	<b>EL CÓMIC .....</b>	<b>100</b>
2.4.1	Definición .....	100
2.4.2	Origen .....	102
2.4.2.1	<i>Comics books.....</i>	<i>106</i>
2.4.2.2	<i>Webcomic o E-comic.....</i>	<i>107</i>
2.4.3	Objetivos.....	111
<b>2.5</b>	<b>LAS TIC (TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN).....</b>	<b>113</b>
2.5.1	Definición y Objetivos .....	113
<b>3</b>	<b>MARCO PSICOPEDAGÓGICO .....</b>	<b>117</b>
<b>3.1</b>	<b>PLANTEAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GENERAL.....</b>	<b>118</b>
3.1.1	Corriente Cognitivista.....	119
3.1.2	Otras corrientes .....	134
<b>3.2</b>	<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA .....</b>	<b>140</b>
3.2.1	Primera mitad del siglo XX.....	141
3.2.1.1	<i>Viktor Lowenfeld.....</i>	<i>141</i>
3.2.1.2	<i>Rudolf Steiner: pedagogía Warldorf.....</i>	<i>142</i>
3.2.1.3	<i>La Bauhauss .....</i>	<i>143</i>
3.2.1.4	<i>Auto expresión creativa.....</i>	<i>144</i>
3.2.1.5	<i>Hervert Read .....</i>	<i>145</i>
3.2.2	Segunda mitad del siglo XX.....	145
3.2.2.1	<i>Howard Gardner: Educación para la comprensión.....</i>	<i>145</i>
3.2.2.2	<i>El currículo constructivista.....</i>	<i>146</i>
3.2.2.3	<i>El DBAE (Discipline Based Art Education) y el fenómeno Getty ....</i>	<i>146</i>
3.2.3	Corrientes más actuales.....	148
	<i>Arthur Efland .....</i>	<i>149</i>
	<i>La Modernidad Líquida.....</i>	<i>151</i>

# Técnicas de Expresión Plástica Aplicadas a la Didáctica de la Ópera en el

## Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la E.S.O.

<b>3.3</b>	<b>EDUCACIÓN MUSICAL .....</b>	<b>152</b>
3.3.1	Fundamentos.....	155
3.3.1.1	<i>Principios básicos.....</i>	<i>155</i>
3.3.1.2	<i>Corriente psicológica.....</i>	<i>156</i>
3.3.1.3	<i>Principios metodológicos.....</i>	<i>156</i>
3.3.2	Primera mitad del siglo XX.....	159
3.3.2.1	<i>Jacques Dalcroze .....</i>	<i>159</i>
3.3.2.2	<i>Justine Bayard Ward.....</i>	<i>160</i>
3.3.2.3	<i>Zoltán Kodaly .....</i>	<i>160</i>
3.3.2.4	<i>Edgar Willems .....</i>	<i>162</i>
3.3.2.5	<i>Carl Orff.....</i>	<i>163</i>
3.3.2.6	<i>Maurice Martenot.....</i>	<i>163</i>
3.3.2.7	<i>Shinichi Suzuki.....</i>	<i>164</i>
3.3.2.8	<i>Chevais.....</i>	<i>165</i>
3.3.3	Segunda mitad del siglo XX.....	166
3.3.3.1	<i>George Self.....</i>	<i>166</i>
3.3.3.2	<i>John Paynter.....</i>	<i>166</i>
3.3.3.3	<i>Brian Dennis.....</i>	<i>167</i>
3.3.3.4	<i>Murray Schafer.....</i>	<i>167</i>
3.3.3.5	<i>Jos Wuytack .....</i>	<i>167</i>
3.3.3.6	<i>Sergio Aschero .....</i>	<i>168</i>
3.3.4	Métodos creados en España .....	168
3.3.4.1	<i>Irineu Segarra .....</i>	<i>169</i>
3.3.4.2	<i>Joan Llongueres .....</i>	<i>169</i>
3.3.4.3	<i>Manuel Borgeño .....</i>	<i>170</i>
3.3.4.4	<i>Maria Rosa Font.....</i>	<i>170</i>
3.3.4.5	<i>Luis Elizalde .....</i>	<i>171</i>
3.3.4.6	<i>M<sup>a</sup>Angeles Cosculluela.....</i>	<i>171</i>
<b>4</b>	<b>MARCO PSICOLÓGICO.....</b>	<b>173</b>
<b>4.1</b>	<b>EL ARTE EN EL PREADOLESCENTE Y ADOLESCENTE.....</b>	<b>174</b>
4.1.1	Jean Piaget .....	178
4.1.2	Dowling, W. Jay .....	180
4.1.3	Gesell, Arnold .....	181
4.1.4	Lowenfeld, Viktor .....	183
4.1.5	Luquet, George-Henri .....	185

# Técnicas de Expresión Plástica Aplicadas a la Didáctica de la Ópera en el

## Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la E.S.O.

<b>4.2</b>	<b>CREATIVIDAD PREADOLESCENTE Y ADOLESCENTE .....</b>	<b>189</b>
4.2.1	Definición .....	190
4.2.2	Elementos que intervienen .....	194
4.2.3	Preadolescente y adolescente creativo .....	197
<b>5</b>	<b>MARCO LEGAL .....</b>	<b>203</b>
<b>5.1</b>	<b>EXPOSICIÓN DE MOTIVOS: RAZONES DE LA REFORMA. PRINCIPIOS .....</b>	<b>207</b>
<b>5.2</b>	<b>PRIMARIA.DESARROLLO: .....</b>	<b>209</b>
5.2.1	Organización.....	209
5.2.2	Finalidad.....	209
5.2.3	Objetivos.....	210
5.2.4	Áreas.....	212
<b>5.3</b>	<b>PRIMARIA. PLÁSTICA Y MÚSICA.....</b>	<b>213</b>
5.3.1	Objetivos.....	213
5.3.2	Bloques de Contenido.....	216
<b>5.4</b>	<b>SECUNDARIA OBLIGATORIA. DESARROLLO.....</b>	<b>218</b>
5.4.1	Organización.....	218
5.4.2	Finalidad.....	218
5.4.3	Objetivos.....	219
5.4.4	Áreas.....	222
<b>5.5</b>	<b>PRIMER CICLO DE LA ESO. PLÁSTICA.....</b>	<b>223</b>
5.5.1	Objetivos.....	223
5.5.2	Contenidos.....	225
<b>5.6</b>	<b>PRIMER CICLO DE LA ESO. MÚSICA.....</b>	<b>226</b>
5.6.1	Objetivos.....	226
5.6.2	Contenidos.....	228

**SEGUNDA PARTE:  
PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA  
INVESTIGACIÓN**

<b>6</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>235</b>
<b>6.1</b>	<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>243</b>
<b>6.2</b>	<b>REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>243</b>
<b>6.3</b>	<b>INTERROGANTES.....</b>	<b>245</b>
<b>6.4</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>247</b>
<b>6.5</b>	<b>DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>248</b>
	6.5.1 Metodología.....	250
	6.5.2 Población y muestra .....	253
	6.5.3 Técnicas de recogida de datos.....	265
	6.5.4 Aplicación de la investigación .....	269
	6.5.5 Análisis e Interpretación de los resultados.....	272
	6.5.6 Conclusiones.....	277
<b>7.</b>	<b>APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>279</b>
<b>7.1</b>	<b>CUESTIONARIOS .....</b>	<b>279</b>
	7.1.1 Categorías para el análisis.....	283
<b>7.2</b>	<b>ENTREVISTAS .....</b>	<b>287</b>
<b>7.3</b>	<b>PROPUESTA DIDÁCTICA: POWER POINT .....</b>	<b>290</b>
	7.3.1 Metodología.....	291
<b>7.4</b>	<b>PROPUESTA DIDÁCTICA: COMICS .....</b>	<b>296</b>
	7.4.1 Metodología.....	297
	1º) Lectura del argumento .....	297
	2º) Caracterización de los personajes.....	310
	3º) Elaboración del cómic .....	316
	4º) Diseño de las portadas.....	326
	7.4.2 Otra experiencia .....	330
<b>7.5</b>	<b>PROPUESTA DIDÁCTICA: LAS ÓPERAS .....</b>	<b>332</b>

# Técnicas de Expresión Plástica Aplicadas a la Didáctica de la Ópera en el

## Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la E.S.O.

7.5.1	Argumentos .....	332
	<i>La Flauta Mágica</i> ( W. A. Mozart).....	332
	<i>El Barbero de Sevilla</i> (G. Rossini).....	335
	<i>La Traviata</i> (G. Verdi).....	337
7.5.2	Compositores .....	339
	<i>Mozart, Wolfgang Amadeus</i> .....	339
	<i>Rossini, Gioacchino</i> .....	342
	<i>Verdi, Giuseppe</i> .....	345
7.5.3	Criterios de selección de las óperas.....	347
	<i>La Flauta Mágica</i> .....	348
	<i>El Barbero de Sevilla</i> .....	352
	<i>La Traviata</i> .....	355
7.6	ANECDOTARIO: DATOS A TENER EN CUENTA .....	357
7.7	CUESTIONES ÉTICAS.....	359
8	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	361
8.1	CUESTIONARIOS .....	362
	Datos generales.....	364
	Gustos musicales .....	365
	Conocimientos sobre ópera .....	373
	Actitudes ante la ópera .....	380
	Grado de conocimiento sobre el género .....	385
	Consideración de la ópera .....	399
	Vías de ampliación de conocimiento .....	403
	Otros datos.....	412
	Categorización de las respuestas .....	415
8.2	ENTREVISTAS.....	418
	Resumen de las entrevistas.....	419
	Categorización de las respuestas .....	423
8.3	CÓMICS .....	425
	Estimación de los resultados.....	426
	Datos numéricos de los resultados .....	457

# Técnicas de Expresión Plástica Aplicadas a la Didáctica de la Ópera en el

## Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la E.S.O.

9	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: TRIANGULACIÓN DE LOS CONTENIDOS .....	495
---	--	-----

### CONCLUSIONES

10	CONCLUSIONES.....	509
----	-------------------	-----

10.1	CONSIDERACIONES AL MARCO TEÓRICO .....	509
10.2	CONSIDERACIONES SOBRE LA APLICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN .....	519
10.3	CONCLUSIONES GENERALES .....	524
10.4	GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y UTILIDAD DEL ESTUDIO.....	529

11.	APORTACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS A FUTURAS INVESTIGACIONES Y A LA ENSEÑANZA.....	531
-----	--	-----

11.1	LAS TIC (TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN).....	531
11.2	DIFERENTES MANERAS DE TRABAJAR EL COMIC.....	532
11.3	ACTIVIDADES DIVULGATIVAS .....	536
11.4	POSIBILIDADES DE TRABAJO CON LA ÓPERA.....	536
11.5	APORTACIONES A OTRAS INVESTIGACIONES .....	537

	BIBLIOGRAFÍA.....	541
--	-------------------	-----

	ANEXOS.....	563
--	-------------	-----

ENCUESTAS.....	563
Cuestionario Profesores.....	563
Cuestionario Alumnos.....	565
Plantilla Recogida manual de datos.....	567
ENTREVISTAS .....	569
Guión de la entrevista oral.....	569
Guión entrevista por Internet.....	571
Transcripción de las entrevistas.....	573
POWER POINT .....	605
Guía de elaboración.....	605

# Técnicas de Expresión Plástica Aplicadas a la Didáctica de la Ópera en el

## Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la E.S.O.

COMICS.....	607
Guía didáctica.....	607
Recogida de datos.....	609
Hoja de Registro.....	611

PLANTILLAS ÓPERAS: La Flauta Mágica/ El Barbero de Sevilla / La Traviata

ENTREVISTAS AUDIO (Incluidas en Cd)

### ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen nº1: “Max und Moritz” de Wilhelm Busch (1865).....	103
Imagen nº2: “ <i>The Yellow Kid Takes a Hand at Golf</i> ” New York Journal (1897).....	104
Imagen nº3: Webcomic.Megatokyo.....	108
Imagen nº4: Webcomic.Penny Arcade: “Shiny's Dave Perry”.....	109
Imagen nº5: Webcómic en español. Juanelo 804. ....	110

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estudio Comparativo Arte y Música I.....	82
Tabla 2: Estudio Comparativo Arte y Música II.....	83
Tabla 3: Estudio Comparativo Arte y Música III.....	84
Tabla 4: Estudio Comparativo Arte y Música IV.....	85
Tabla 5: Estudio Comparativo Arte y Música V.....	86
Tabla 6: Etapas del desarrollo artístico en el preadolescente y adolescente.....	188
Tabla 7: Diseño de la investigación .....	249
Tabla 8: Centros Escolares.....	264
Tabla 9: Categorización de las respuestas.....	273
Tabla 10 : Hoja de registro de evaluación de la creatividad .....	276
Tabla 11: Cuestionario dirigido a los alumnos.....	281
Tabla 12: Relación de los objetivos con las cuestiones planteadas.....	284
Tabla 13: Cuestionario. Categorización de las respuestas I.....	284
Tabla 14: Cuestionario. Categorización de las respuestas II.....	285
Tabla 15: Cuestionario. Categorización de las respuestas III.....	286
Tabla 16: Cuestionario. Categorización de las respuestas IV.....	286
Tabla 17: Modelo de entrevista dirigida a los profesores .....	288

**1ª PARTE:**  
**FUNDAMENTACIÓN**  
**TEÓRICA**





# 1. Introducción



## 1 INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, se ha creído en la lógica y el lenguaje como una forma simbólica humana fundamental, dejando el lenguaje de las artes totalmente de lado y limitando a la educación artística a la mera producción.

La iniciativa de unificar plástica-ópera en el contexto escolar, tiene una base sustentada en lo que sabemos acerca de las diferentes corrientes de aprendizaje (Humanismo, Cognitivismo, Constructivismo, la Gestalt...), en las aportaciones acerca de las concepciones del arte infantil, en los estudios sobre el desarrollo humano iniciados por Piaget y en proyectos como el de Mary Ruth McGinn<sup>1</sup> en los que se trabaja la ópera en todas sus formas y dimensiones, considerándola como medio de desarrollo integral y no sólo musical.

La psicología cognitiva tiene un peso específico en este estudio, así como la combinación de diferentes estilos de aprendizaje como el holístico y el reflexivo; de este modo, se pondrá en marcha un proyecto dirigido en este sentido y abierto a cualquier respuesta que favorezca el desarrollo creativo de los alumnos.

Con esta investigación se pone en marcha un trabajo coherente con las aportaciones en psicología educativa y en la metodología específica de cada área (plástica y música). Por tanto, el desarrollo del proyecto va a involucrar las cuatro formas de conocimiento a

---

<sup>1</sup> Pedagoga norteamericana que viene desarrollando la idea original de creación de una ópera en el Metropolitan de Nueva York desde 1983 y que a partir del 2007 desarrolla en el Teatro Real de Madrid.

las que alude H. Gardner<sup>2</sup>(1994): intuitivo, simbólico, notacional y formal; va a reunir los tres componentes fundamentales de las artes: producción, percepción y reflexión; y se van a trabajar diversas clases de símbolos, técnicas y habilidades, sin perder de vista la sensibilidad estilística. Para ello, hemos elegido la técnica del dibujo del cómic y la utilización de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) por su alto grado de libertad creadora, su carga motivadora y su acercamiento a lo que se pretende conseguir con la ópera.

Las **características y diseño de la investigación** va a estructurarse en torno a un modelo ecléctico entre los métodos cuantitativos y cualitativos. Este método de trabajo nos va a proporcionar una información clara y rigurosa y a la vez nos facilitará una aplicación rápida, versátil y fácil de evaluar. De esta manera vamos a llevar a cabo una investigación cualitativa en la que las variables sean tomadas en cuenta dentro de un contexto y una investigación cuantitativa que arroje datos concretos y cuantificables. Puesto que la investigación plantea un modelo mixto entre el método cuantitativo y el cualitativo, también lo será el método, los recursos y las técnicas de recogida y análisis de datos. El diseño de nuestra investigación supone:

*1º) La localización de un problema, el planteamiento de un objeto de estudio y la disposición de los objetivos a alcanzar con la investigación.* El tema de la investigación surge a partir de la localización de una carencia dentro de los programas escolares del sistema educativo actual en el área de educación musical y del deseo por encontrar una solución práctica y efectiva. El potencial educativo que se nos presenta en la ópera, nos hace cuestionarnos el por qué no figura en ninguno de los planes de estudio que han

---

<sup>2</sup> Conocido por su teoría de las inteligencias múltiples, basada en que cada persona tiene —por lo menos— ocho inteligencias o habilidades cognoscitivas (musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturista).

acontecido hasta el momento desde la LOGSE hasta la actual LOE pasando por la LOCE (la cual no se llegó a aplicar). En ese sentido podríamos justificar su tratamiento en esta investigación: por su falta de presencia. Pero hay un problema de mayor magnitud en este sentido, ya que hay un gran desconocimiento y bajo interés hacia cualquier acercamiento a la ópera en el aula. Las causas pueden ser múltiples: la no presencia en los programas educativos de primaria, prejuicios sociales y culturales asociados a la ópera como son los estereotipos, desconocimiento social generalizado a lo largo de la nuestra historia, gustos estéticos propios de la edad y de la sociedad de consumo, etc...

El objeto de estudio no va a ser sólo la búsqueda de causas, sino la aplicación de posibles soluciones dentro del ámbito escolar una vez investigado el grado de conocimientos y predisposición de la comunidad educativa, y ver los resultados. Nuestra tarea investigadora va a estar presidida por una idea u objetivo claro: la de proponer el conocimiento más profundo de la ópera a través de una técnica creativa de expresión plástica: EL CÓMIC. Además se considera la opción de LA INFORMÁTICA como otra forma más de acercamiento a la ópera.

Una vez localizado y definido el problema, y establecidas las opciones de tipo metodológico, nos queda plantearnos unos objetivos que desarrollaremos en el punto 6.2 Objetivos, Pág.247. Se persigue:

- a) Una mayor motivación de los alumnos.
- b) Una globalización de contenidos, metodologías, técnicas y objetivos en educación artística.
- c) Un desarrollo integral del alumno.
- d) Un mejor y más completo conocimiento de la ópera por parte del discente.

e) Una ruptura de estereotipos asociados a este género.

*2º) Explicación de una propuesta educativa.* La propuesta educativa parte de dos ideas originales: la creación original de cómics a partir de tres argumentos de óperas y la elaboración de presentaciones relacionadas con la ópera en Power Point. Veremos cómo la primera será la que tenga más interés para el logro de nuestros objetivos. La segunda idea sólo la iniciaremos, dejando su desarrollo para futuras investigaciones.

*3º) Elección de los sujetos para el estudio:* muestreo aleatorio. Se evitará que las características de la población no queden sesgadas por una mala representación de las mismas en la muestra elegida. Una vez seleccionada la población objeto de estudio, pasamos al estudio. (Su tratamiento queda emplazado en el capítulo siguiente).

*4º) Recopilación de datos a través de distintas técnicas,* será a través de:

- a) Cuestionarios a los alumnos
- b) Entrevistas a los profesores
- c) Registro de trabajos de los alumnos.

*5º) Exposición, análisis y contraste de los resultados.* Los datos recogidos anteriormente son organizados para su posterior análisis e interpretación.

*6º) Recursos, medios y materiales.* Todos los niveles de acercamiento a la realidad educativa que nos hemos planteado, se llevarán a cabo en un tiempo y a través de diferentes recursos.

Dentro del proceso de investigación, y de la labor de búsqueda de respuestas a estos y otros interrogantes, va a ser el **PROYECTO DOCENTE** el protagonista de nuestra actuación. Sobre él van a plasmarse nuestras ideas innovadoras, objetivos, hipótesis y métodos, son en definitiva las actuaciones que se van a medir, analizar y evaluar para servir a los objetivos propuestos. El programa que proponemos busca crear situaciones ricas en las que los niños puedan fácil y naturalmente oscilar entre diferentes formas de conocimiento artístico. Hemos ideado unas actividades de producción (habilidades), percepción (teoría) y reflexión (crítica) para volver a configurar el aprendizaje artístico en un modelo que establezca el modo en que las formas de conocimiento deben sintetizarse a través del currículo. La intención última de todo este proyecto es aportar soluciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje artístico y musical combinados, se intenta favorecer un aprendizaje creativo, constructivo y significativo a través de la creación de comics. Se pretende optimizar la enseñanza atendiendo a la diversidad del alumnado y utilizando la diversidad de recursos que nos ofrecen materiales diversos como son el papel y lápiz, los Dvds, Cds; además se deja una puerta abierta a la mejora de estos procesos como puede ser el desarrollo de diferentes medios y recursos como Internet, Teatro, diseño y confección de vestuario, maquillaje y peluquería.

En conclusión, tendremos una investigación con tres partes diferenciadas, la primera corresponde a la investigación teórica donde se trazan las bases en las que se sustenta la investigación: antecedentes sobre el tema, marco pedagógico, psicológico y legal. La segunda parte contiene el desarrollo de la investigación práctica, donde se aplican recursos, técnicas y actividades encaminadas a explicar el problema objeto de estudio. Por último, en una tercera parte, se exponen las conclusiones generales de la investigación, propuestas para futuras investigaciones y bibliografía utilizada.



### 1.1 ¿Por qué plástica- ópera?

La ópera es un *“drama musical en el cual, a diferencia del teatro con interpolaciones musicales, la música participa de forma esencial en el desarrollo argumental y en la descripción de estados anímicos y sentimientos. La combinación de las diversas artes: música, poesía, drama, pintura, escenografía, danza y mímica, contiene muchas posibilidades”* (MICHELS, U., Vol. I 1998: 133 ).

Ópera es *“un drama que es fundamentalmente cantado, acompañado por instrumentos y presentado teatralmente. El hecho de que la ópera sea fundamentalmente cantada la distingue de obras dramáticas en las que la música es incidental o claramente subsidiaria con respecto al drama”*. (Diccionario Harvard de música, 1997: 725)

En base a lo que aquí se cita, tenemos que la ópera es un género perfectamente adaptable a los planes de estudio no sólo dentro de la materia de música, sino de la de lengua, artística, dramatización y Educación Física (expresión corporal). Dada la capacidad aglutinadora del género y las posibilidades que brinda para el proyecto educativo planteado, se puede considerar a la ópera como un marco muy especial, puede que incluso único, de expresión personal.

Por otro lado, sabemos que los niños expresan sus emociones y sentimientos más dominantes a través de sus dibujos, conocemos también las necesidades de desarrollo del lenguaje verbal e icónico de los niños en estas etapas (10-14/15 años), y por último somos conscientes del carácter motivador que el cómic y el soporte informático imprime en los niños y adolescentes de estas edades. Por eso, pensamos que el planteamiento ópera- plástica puede ofrecer el mejor marco, y posiblemente, el único,

para el conocimiento de un género tan apasionante y desconocido a la vez; además se logra una expresión artística plena, motivadora y efectiva.

A pesar de ser un proyecto nuevo y diferente, tenemos ejemplos en los que las artes han supuesto un componente básico en los planteamientos educativos. En tales proyectos se trabaja la música además de otras artes obteniendo resultados muy positivos, lo cual nos anima a continuar con nuestros objetivos. De todos modos, a excepción de estos trabajos concretos, sorprende ver cómo la inmensa parte de la bibliografía e investigaciones sobre arte y educación están referidas a las artes visuales por un lado, y a la música por otro, de manera que no hay gran cantidad de materiales que trabajen conjuntamente plástica y ópera en la escuela, lo cual nos sirve también de motivación a la hora de hacer planteamientos novedosos en educación. En adelante nos ocuparemos de fundamentar la conexión artística y pedagógica de ambas materias para demostrar posteriormente si es viable un planteamiento pedagógico de plástica y ópera.

Para reforzar nuestra postura, podemos remitirnos a lo que Wagner escribiría en su ensayo *Ópera y Drama*<sup>3</sup> (1997). En él afirmaba que los elementos que constituyen la ópera, a saber: música, poesía, danza y artes plásticas, deben intervenir en la misma proporción para así lograr el objetivo esencial, es decir, el drama viviente y visible. Nos estamos refiriendo al concepto la obra de arte global o *Gesamtkunstwerk*. Wagner comprende que el arte es una unión de diversos medios: música, poesía, drama, gesto y plástica, y que esa es la base para lograr expresar todo lo que es necesario del sentimiento y las ideas genéricas del hombre. Necesita la música para expresar lo íntimamente sensible, aquello que la palabra no puede expresar bien, pues la palabra

---

<sup>3</sup> *Oper und Drama* (1850-1851). Principal ensayo teórico y estético de Richard Wagner, donde define los fundamentos de su teoría dramático-musical.

pasa por la razón y deforma los sentimientos. La música es ideal para expresar sentimientos puros. Pero la música no puede expresar el drama, ni las razones, ni las sutilezas de los detalles, ni las ideas. Y se necesita la plástica, el decorado, el gesto, la expresión clara y bien definida para hacer comprensible aquello que no se dice, pero que el personaje quiere expresar o debe tener en cuenta por la plástica del decorado o el gesto.

Dicho esto, no cabe duda que nuestro proyecto no es del todo innovador, pues la idea central ya fue desarrollada anteriormente, además de tener un respaldo metodológico contundente; sin embargo, no deja de ser novedoso por su tratamiento en el aula y de una manera tan específica como lo hacemos en este caso.

## 2. Marco Conceptual



## **2. MARCO CONCEPTUAL: ESTADO DE LAS AULAS**

Cuando se lleva a cabo un proyecto en el aula, es necesario tener en cuenta las bases teóricas sobre las que se sustenta. Una vez planteado y definido el problema sobre el que se quiere actuar y los objetivos a alcanzar, es sin duda fundamental el hacer una revisión bibliográfica y documental que nos permita saber lo que hay avanzado sobre el tema: experiencias, estudios, soportes,...Eso nos va a proporcionar una fuente de información útil a la hora de trazar actuaciones pedagógicas, pues la existencia de experiencias previas nos da sustento para nuestra actuación, y la no existencia nos empuja hacia nuevos caminos por descubrir.

El marco conceptual no se refiere únicamente al conocimiento de antecedentes sobre el tema, sino que requiere el conocimiento de cada uno de los elementos que intervienen en el proyecto educativo: Educación Artística, Educación Musical, y cada uno de los cuerpos de conocimiento que se trabajan: Ópera, Cómic y Tic (Tecnologías de Información y Comunicación).

A continuación, se hará un estudio pormenorizado de cada una de estas partes integrantes del proceso educativo. Se llevará a cabo de forma significativa de modo que siempre esté orientado a la definición de un perfil educativo que dé viabilidad y coherencia a la investigación en el aula. Buscaremos formas, si las hubiera, en las que se han llevado a cabo experiencias de ópera para niños, haremos un repaso histórico de la educación artística y musical orientado a justificar el trabajo globalizado entre ambas, y por último, trataremos cada uno de los elementos que intervienen en el proyecto desde el punto de vista pedagógico.

### 2.1 ANTECEDENTES

No tenemos constancia de ningún proyecto en el que se hayan tomado elementos como la ópera y el cómic o la ópera y la informática de forma conjunta para un planteamiento pedagógico concreto. Sí tenemos sin embargo, ejemplos de proyectos, métodos pedagógicos, e incluso terapias, hablando así de arte terapia, en los que se funden las artes como la música y el dibujo, música y modelado, música y collage, etc... Tenemos varios proyectos educativos en los que las artes han supuesto un componente básico, el más llamativo es el que actualmente desarrolla en Washington la maestra Mary Ruth McGinn sobre la “Creación de una ópera: un vehículo de aprendizaje”, citado anteriormente, y otros con menos carácter musical como el *Poyecto Zero* o el *Arts Propel* (se hará una explicación detallada en pág. 23). En estos proyectos se trabaja la música además de otras artes, y lo más significativo es la importancia dada al trabajo intensivo de todos los materiales y técnicas artísticas, porque según ellos, para entender el arte hay que ser capaz de descodificar, de leer los símbolos, manipularlos y escribirlos, todo ello con el componente de un fin estético.

Si nos referimos a investigaciones en educación musical, partiríamos de la Psicología específicamente musical de mediados del siglo XIX con autores como Herman von Helmholtz, Wilhelm Wundt, Carl Stumpf, Carl E. Seashore o Geza Rebesz<sup>4</sup>. Todos ellos aportaron descubrimientos acerca de los efectos y respuestas

---

<sup>4</sup> Helmholtz (1821-1894) médico y físico alemán. En 1863 publica “Sobre las sensaciones de tono como base fisiológica para la teoría de la música” de gran interés para la musicología del s.XX.

Wundt (1832-1920), discípulo de Helmholtz, considerado como uno de los fundadores de la psicología experimental, en 1862 escribe su primer libro “Contribuciones hacia una teoría de la senso-percepción” en el que analiza las funciones sensoriales y desarrolla una teoría de la percepción.

Stumpf (1848-1936) psicólogo y científico musical alemán, fundador de la Escuela de Berlín en la cual destacaron algunos de los principales exponentes de la teoría de la Gestalt como Max Wertheimer.

psicológicas a determinados elementos musicales como el timbre, la altura o el ritmo y su influencia psicológica. Pero en cuanto a investigaciones en el aula cercanas a nuestra propuesta, hay poco que decir, a pesar de las revistas de divulgación, otras tesis o Internet, no hemos encontrado nada realmente paralelo al planteamiento que nos ocupa.

Tratando de ver la mejor forma de organización, hemos hecho una búsqueda de temas relacionados con las artes y la ópera. Se podrían obtener los siguientes epígrafes:

*A) Proyectos y experiencias pedagógicas*

Ejemplos de programas artísticos y musicales en los que se busca un desarrollo pleno educativo en el mundo infantil.

*B) Manuales y Libros*

Algunos de los diferentes soportes como cuentos y libros que acercan a los niños el mundo de la música, la ópera y las artes en general.

---

Seashore (1866-1949) psicólogo y catedrático. Se dedicó durante muchos años a la investigación en el campo de la psicología de la música. Escritos importantes son: “Psicología de la música” o “La fundamentación psicológica de una estética musical”.

Revesz (1878-1955), filósofo húngaro especializado en psicología, hace sus aportaciones a la psicología de la música a partir de investigaciones sobre los aspectos físicos, fisiológicos, psicológicos y acústicos del sonido, además de tratar el talento y las capacidades musicales o cuestiones como si la musicalidad es innata o adquirida. Destacan sus libros “Un estudio de los componentes de la audición musical” e “Introducción a la psicología musical”.



C) Experiencias y espectáculos destinados al público infantil:

*C.1 Óperas infantiles:* composiciones dirigidas específicamente a los niños no sólo por el argumento sino por su formato, tiempos, decorados....

*C.2 Teatros y compañías:* se da una muestra de centros, asociaciones, teatros y compañías que promueven y centran su trabajo en la expansión de la ópera hacia el mundo de los más pequeños.

D) Soportes y medios audiovisuales: tenemos una gran variedad de posibilidades audiovisuales a nuestro alcance, los clasificamos de la siguiente manera:

*D.1 Internet:* En la red encontramos multitud de posibilidades para que el mundo infantil pueda tener contacto con la ópera.

*D.2 Discos:* Se cuenta con discos adaptados a los niños de manera que las óperas sean contadas de forma sencilla para ellos.

*D.3 Videos:* Al igual que los discos, en ellos se intenta transmitir la esencia de la ópera de modo atractivo.

*D.4 Televisión:* Importante medio de comunicación en el que de algún modo los niños pueden tener conocimiento de la ópera bien sea a través de programas infantiles o no.

E) Otras investigaciones llevadas a cabo: sin lugar a dudas éste es un apartado de enorme importancia, no sólo por la información que nos aportan las investigaciones relacionadas con el tema, sino por partir del nivel de conocimiento que existe sobre el tema que investigamos.

En último lugar, se presentan las fuentes y bases de datos a través de las cuales se ha llegado a tales informaciones.

### A) PROYECTOS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

#### **La creación de una ópera: un vehículo de aprendizaje**

*Creating Original Opera* es un programa que inicia el Metropolitan Opera Guild de Nueva York en 1983, así como el Washington Nacional Opera y a partir del 2007 también el Teatro Real de Madrid, se pretende involucrar al profesorado participante y a sus alumnos en un proyecto sumamente estimulante e interactivo como es la creación de una ópera original.

El interés radica en representar un método actual y novedoso basado en el mundo de la ópera donde se integran todas las disciplinas y en el que la creación es el instrumento básico de la enseñanza. El proyecto parte de la actividad docente de la maestra norteamericana Mary Ruth McGinn.

Los objetivos planteados en este proyecto, que se muestra de gran interés para nosotros por su relación con el tema de investigación que nos ocupa, son:

- 1) Intentar ofrecer un método de enseñanza diferente.
- 2) Ser vehículo para el logro del éxito de los niños tanto social, como emocional e intelectual, así como en la mejora en su comportamiento.
- 3) Utilizar la música y otras formas de arte para incentivar la expresión y la creatividad en la escuela, interrelacionando de manera directa el éxito en mejora de las habilidades lingüísticas, de expresión y de recepción, con el proceso de creación de una ópera.
- 4) Centrar el interés más en el proceso de la creación de un espectáculo como es la ópera para favorecer el desarrollo de sus capacidades, y además demostrar que el proceso afecta de manera profunda a todo aquel que se ve implicado en él.

- 5) Dirigir actitudes en los alumnos de manera que tomen responsabilidad de su propio aprendizaje.
- 6) Integrar alumnos de todo tipo, con diferentes problemáticas y entornos. Todos ellos se convierten en una comunidad de aprendices que se valoran a sí mismos, a sus compañeros y al mundo que les rodea.

Mary Ruth lleva 20 años a sus espaldas en su experiencia docente, ha utilizado la música y otras formas de arte para inspirar y motivar a los niños de una escuela donde el 73% de los estudiantes habla inglés como su segunda lengua, y el 78% viene de casas azotadas por la pobreza. Esta maestra ha buscado métodos alternativos de enseñanza que den la oportunidad a todos los niños de desarrollar al máximo su potencial humano y de aprendizaje. En 2001, descubrió “CREANDO UNA ÓPERA ORIGINAL”, un programa del Metropolitan Opera Guil de Nueva Cork que podría servir a sus propósitos. Mary Ruth y su colega, Ellen Levine, desarrollaron un acercamiento innovador para el aprendizaje, integrando sus conocimientos en el proceso de creación de una ópera.

Comprobaron que su planteamiento de la enseñanza y los procesos de aprendizaje eran exitosos ya que existía un gran progreso del alumnado, tanto en el plano social, como emocional, intelectual o en su comportamiento. Utilizaron este programa con alumnos de 7 y 8 años durante los últimos 5 años en Maryland, al norte de Washington D.C. Su labor se hace extensiva no sólo a las aulas, sino que a través de ponencias, publicaciones y cursos promocionan su proyecto animando al mayor número de docentes no sólo en su país, Estado Unidos, sino también en el nuestro. Su labor ha tenido repercusión en nuestro país, concretamente en Madrid durante el año 2007 llevándose a cabo el taller para profesores “La creación de una ópera: un vehículo de aprendizaje” en el Teatro Real de Madrid.

### **Proyecto “La orquesta de los pobres”**

Hace ya 32 años comenzó un proyecto revolucionario ideado por José Antonio Abreu<sup>5</sup> en el que grandes directores como Simon Rattle o Claudio Abbado han formado parte. Se trata de un experimento musical que da sentido, futuro y educación a niños de las clases más humildes de Venezuela. Son niños de pueblos y barrios con un índice de pobreza muy elevado que aprenden a tocar un instrumento y cada día van a uno de los 120 centros de enseñanza musical donde su vida aunque sea por un momento, cobra algún sentido y se les ofrece un futuro más alentador que el que cuentan. Este método se ha adoptado en 23 países más y supone además de un programa musical, un programa social.

### **Proyecto Zero**

Fundado por Nelson Goodman (1906 - 1998), filósofo estadounidense conocido por tratar la reforma de la enseñanza del arte atendiendo al valor de la experiencia artística, ya no entendida desde el placer, sino desde el aprendizaje esencial de los sujetos. El proyecto se creó en 1967 en la Escuela de postgrado de la Universidad de Harvard, donde Goodman era profesor. En él se intentaban buscar los métodos que mejorasen la enseñanza de las artes. Se sometió a discusión la extendida idea de que los sistemas simbólicos lógico y lingüístico (matemáticas y lengua), constituyen el eje de cualquier sistema comunicativo. El paradigma que discute sugiere que pensar dentro de un determinado arte es algo parecido a usar ciertas clases de símbolos en ciertos sentidos, de tal modo que un individuo que quiera participar activamente en los procesos artísticos solamente debe aprender a “leer y escribir” en tales sistemas simbólicos. Frente a esta visión paralingüística de las artes, Goodman, junto a Gardner y Perkins (codirectores del proyecto) y sus colaboradores, se preguntan por las funciones

---

<sup>5</sup> José Antonio Abreu (Venezuela 1939- ). Doctor en economía, compositor y organista. Ha obtenido numerosos premios y reconocimientos por su labor artística, divulgativa y solidaria.

de la simbolización, por el origen y desarrollo de estas capacidades, el papel de la educación y el entorno en el desarrollo de las mismas y otras cuestiones similares llegando a la conclusión de que es un terreno sobre el que se desconoce todo y que su investigación debe partir de cero.

Los programas de investigación del Proyecto Zero abarcan una gran variedad de edades, disciplinas académicas, y lugares, pero comparten una meta en común: el desarrollo de nuevos enfoques para ayudar a individuos, grupos e instituciones dando lo mejor de sus capacidades. El resultado de las investigaciones desarrolladas a partir del proyecto ha incidido notablemente en el conocimiento de los procesos de conocimiento o en su desarrollo y ha contribuido notablemente a considerar la educación artística como un ámbito especialmente propicio para el desarrollo de otras habilidades cognitivas diferentes a las alfanuméricas.

### **Proyecto “Escribo una ópera”**

Proyecto llevado a cabo a cargo de Martí Sáez i Madrona, profesor y músico, en el Liceo español Cervantes de Roma, en el 6º curso de primaria, con 21 alumnos en el 1er. y 2º trimestre del curso, durante las sesiones de música del currículo, además de otras sesiones fuera del horario lectivo. En él se dio la posibilidad a los alumnos de crear su propia ópera original mediante un proceso que permite asumir responsabilidades en cada una de las partes del montaje de la ópera: libreto, composición, diseño y puesta en escena; al mismo tiempo que pone a su alcance la organización de su propia compañía de producción basada en una estructura profesional.

### **Arts Propel**

El Arts PROPEL es un proyecto que surge a partir de la puesta en práctica de las ideas de Howard Gardner (véase más adelante) desde su experiencia en el “Proyecto Zero”. Supone un proyecto llevado a la práctica educativa y diferente al carácter

filosófico y psicológico del Proyecto Zero, y representa un intento de ir más allá de la “producción pura” en la educación de las artes y exponer también a los estudiantes al conocimiento formal y conceptual de las artes. El acrónimo Arts Propel significa Producción, Percepción y Reflexión, componentes fundamentales de toda educación artística (Gardner, 1994). Coherente con el formato de desarrollo, y con la reciente cascada de descubrimientos sobre el aprendizaje localizado, el programa busca crear situaciones ricas en las que los estudiantes puedan fácil y naturalmente oscilar entre diferentes formas de conocimiento artístico.

### **Proyecto de musicoterapia**

La musicoterapia implica la utilización clínica de la música en el tratamiento especial, aunque no de manera exclusiva, de la enfermedad o la discapacidad (Harvard:688). Nosotros hemos encontrado el caso de una ópera vinculada a esta terapia, se trata de la ópera “Dulcinea” con su actividad en los hospitales madrileños de San Rafael y Doce de Octubre, en el que niños con cáncer trabajaon en este tipo de música y posteriormente pudieron asistir a la función. Precisamente el “apoyo a los programas educativos y la búsqueda de nuevos públicos” fueron circunstancias que empujaron a la SECC (Sociedad Estatal de Conmemoraciones Estatales) a implicarse en el proyecto, tal y como destacó su presidente, José García Velasco.

### **Proyecto de investigación y desarrollo sobre ópera de títeres infantil.**

Lo dirige Aitana Kasulín y data del 2000. El trabajo de investigación se centró sobre ver qué características tenían las operas para niños, y la idea era no solo investigar sino también producir una. La autora destaca sobre su trabajo de investigación la etapa de ver obras y analizarlas como la más dura e improductiva ya que le era muy difícil elaborar un repertorio de referencia. Los problemas fueron:

- De orden práctico, ya que no podía conseguir las partes.

- De orden conceptual, ya que actualmente hay obras que se incluyen como óperas para niños, que en realidad no fueron pensadas originariamente para ese publico.

Algunas conclusiones sencillas son que el concepto de ópera para niños está más condicionado por el argumento que por el estilo musical. Según dice su investigadora, Aitana Kasulín: *"Esto me llevó en el proyecto a trabajar en la interrelación texto música. Por otra parte escribí y monté una ópera con títeres para niños, y creo que en ese proceso es donde mas aprendí sobre las posibilidades y limitaciones de la propuesta"*.

### **Ópera con sombras chinas**

Existen actividades y proyectos desarrollados en centros escolares relacionados con la ópera. Un ejemplo es el que desarrolla el Instituto de Educación Secundaria Murgi, en El Egido, Almería. Según figura en su página web, el proyecto pedagógico se llevó a cabo por alumnos de 4º de la Eso, en el curso escolar 2005/2006. La experiencia implicaba la elaboración de las sombras chinas trabajando así el área de Plástica y el área de Música.

### **Proyecto Grimm**

El Proyecto Grimm parte de un grupo de profesores y profesoras que investigan el uso creativo de las tecnologías de la información y la comunicación en el entorno educativo con alumnos de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional. Dan ideas para trabajar la lectura como resumir en viñetas y entre sus proyectos se encuentra el del uso del cómic como herramienta pedagógica.

Se propone la utilización de la aplicación: Comic Life de Plasq, antes exclusiva para Mac pero ahora disponible para Window. La finalidad es la de usar los álbumes de

nuestra librería de fotos para crear un cómic. Gracias al uso de diversas plantillas se pueden empezar rápidamente a realizar el cómic, arrastrando las fotos y soltándolas en las diferentes viñetas.

Esta propuesta nos parece muy interesante ya que ofrece una herramienta muy sencilla para realizar cómics o historietas gracias al cual se trabaja una forma narrativa que combina texto e imagen. El contacto y participación en el proyecto se hace a través de la página de Internet <http://proyectogrimm.net/>.

### **B) MANUALES Y LIBROS**

**RACHLIN, ANN Y HELLARD, SUSAN (1993). Colección “Niños famosos”: Bach, Haendel, Haydn, Mozart. Barcelona. Editorial Omega Infantil.**

Para niños a partir de 7 años, este libro nos cuenta anécdotas divertidas y simpáticas de la infancia de Mozart, lo que resulta muy ameno para los niños. Ilustrador: Hellard, Susan.

**MAHÉ, ROSITA (1999). *La Flauta Mágica*. Barcelona. . I.N.G. Edicions.**

Álbum ilustrado recomendado para niños de 7, 8 y 9 años. Adaptada, explicada e ilustrada para los niños y las niñas, muestra la oposición entre las tinieblas y la luz y no simplemente la lucha entre el bien y el mal. Con la caracterización de los protagonistas, manifiesta como, gracias a unas pruebas que los jóvenes tienen que superar, son conducidos a través del amor hacia un camino de sabiduría y veracidad, un camino de desarrollo humano. Su lectura despertará el gusto por esta obra y el deseo de escuchar la música de este genial autor. Ilustrador: Pouilly, Michèle.



**PRATS, JOAN DE DÉU (D.L.: 2000). *La Flauta Mágica*. Barcelona. Ópera Prima. Ediciones Hipótesis S.L.**

Coincidiendo con el 250 aniversario del nacimiento de Mozart, se han editado libros sobre la vida y obra del autor. En algunos se trabaja la ópera entre otras obras, y en otros se trata la ópera “La flauta mágica” como centro argumental del libro. Un caso muy significativo es el tratamiento que se le da a la ópera en forma de cómic. Es un cuento-ópera en dos actos, su presentación y desarrollo tiene el formato de cuento con texto en una cara e ilustraciones en la otra. La introducción del cuento corresponde a la obertura, y el resto se presenta en forma de diálogo entre los personajes. Al cuento le acompaña un CD que complementa la narración, tiene 10 cortes con los momentos musicales más representativos: obertura, aria de la reina de la noche o dúo de Papagena y Papageno. Ilustraciones: Joma.

**SIERRA I FABRA , JORDI (2002). “Mi primer libro de ópera: diez óperas contadas para niños”. Barcelona. Editorial Diagonal.**

El autor tuvo que leer los libretos de 500 óperas para elegir las 10 que forman este libro y reescribirlas en forma de cuentos infantiles. Una muestra de su amor por todo tipo de música.

**PUERTAS, DAVID Y NAVARRO, CARLES (2002). *W. A. Mozart y La Flauta Mágica*. Barcelona. Editorial Supermúsicos.**

El libro se presenta con una gran riqueza de ilustraciones acompañadas de un texto perfectamente adaptado a los niños narrando la vida de Mozart desde su nacimiento hasta sus viajes, su relación con su familia, su matrimonio, sus composiciones y finalmente su muerte. La segunda parte del libro corresponde a la narración de “La Flauta Mágica” en forma de cómic, con adaptación para el mundo

infantil y variedad de colorido, viñetas e ilustraciones. Ilustraciones: Rosana Crespo y Quique Soler. Diseño: Montse Aragall

**GIMÉNEZ-FRONTÍN, JOSÉ LUIS (2003). *La Flauta Mágica*. Barcelona. Editorial Lumen.**

Recomendado para niños a partir de 12 años. Aunque la crítica coincide en pensar que rebosa alegría y optimismo, Giménez-Fortín intenta ir un poco más allá e indicar la atemporalidad de la fábula, con temas tan importantes como la búsqueda del amor y de conocimiento, la amistad... Ilustrador: Aceytuno, Javier

**COSTARD NATANIEL (2005). *La Flauta Mágica*. Buenos Aires. Editorial Atlántida. Colección “La ópera en cuentos”.**

Se cuenta la historia fantástica, llena de símbolos y misterios, apoyada por ilustraciones adaptadas para niños a partir de unos 7 años. Forma parte de una colección que adapta algunas óperas para niños a partir de 7 años. En la colección se incluyen los títulos: La flauta mágica; Sueño de una noche de verano; La nariz y El amor de las tres naranjas. Ilustración Irene Singer

**AA.VV. (2005). “*Musicando con ...*”( *Colección*): Beethoven y Fidelio/ Chopin y las Sílides/ Joaquín Rodrigo y Per la flor del Lliriblaui/ Johann Strauss y El murciélago/ Mozart y la Flauta mágica/ Tchaikovsky y el Cascanueces/ Verdi y Aída/ Montse Sanuy y Violeta Monreal. Madrid. Editorial Susaeta.**

Son pequeñas biografías de distintos compositores con magníficos textos y dibujos y acompañados por un resumen sobre el libreto de sus obras operísticas más características y un calendario de fechas significativas en sus vidas con su

correspondiente efemérides de hechos clave en la historia del arte o de los inventos. Posee una gran carga didáctica.

**TAVERNA ALESSANDRO (2006).** *La ópera y su historia. Obras, compositores y cantantes.* Editorial Andantino Malsinet. Barcelona.

Se cuenta la historia de los compositores, los cantantes, los estilos y tendencias de la ópera hasta nuestros días. Dirigido fundamentalmente a niños a partir de unos 10 años y adolescentes. Está ilustrado con gran lujo de detalles. Se hace un repaso desde los orígenes de la ópera a principios del siglo XVII en las cortes de Florencia y Mantua, pasando por el éxito popular de la ópera seria y la ópera cómica en Europa y en el mundo, hasta la actualidad. Y habla también de las grandes compañías operísticas de hoy en París, Milán, Bayreuth, Londres y Nueva York. Presenta todos los personajes que forman parte de esta página extraordinaria del arte y la tradición: los cantantes, los libretistas, los decoradores, los agentes artísticos, los directores teatrales y los directores de orquesta. Incluye, por ejemplo, a Cecilia Bartoli, Enrico Caruso, Gustav Mahler, Arturo Toscanini, Maria Callas, Luciano Pavarotti y muchos otros. Pero, sobre todo, cita a los grandes compositores, desde Monteverdi a Mozart, de Rossini a Verdi, de Wagner a Puccini y, finalmente, los autores del siglo XX.

**AA.VV. (2006).** *Me pregunto por qué Mozart componía con cinco años y otras preguntas sobre música.* León. Editorial Everest.

Es un método dirigido pensado para despertar las mentes de los más pequeños, gracias a sus divertidas respuestas para todas esas complicadas preguntas sobre el funcionamiento del mundo. En ella, los niños podrán encontrar todo tipo de información y hechos curiosos, desde ¿qué pianista tenía las manos enormes? a ¿qué compositor estaba sordo?.

**SIERRA I FABRA , JORDI (2006) “Óperas contadas para niños”. Barcelona . El Aleph editores.**

Después del éxito de "Mi primer libro de Ópera", Jordi Sierra i Fabra presenta una nueva y personal selección de piezas del género que aúna sus dos pasiones de la infancia: la literatura y la música. De la mano de Falla, Ravel, Wagner o Puccini, el autor nos introduce en el universo de este arte donde la palabra se hace más intensa gracias a la música que la acoge. La sensibilidad del niño que leía atrapado por los acordes de la música resuena en estos cuentos para llegar, a través del tiempo, a la de otros niños y transmitirles la afición por un arte que les ayudará a crecer en la belleza y la sutileza.

**KERLOCH, JEAN-PIERRE (2006). *La Flauta Mágica*. Editorial Kokinos. Madrid.**

Libro en el que se cuenta el argumento de la ópera acompañado de muy buenas ilustraciones. Al final de la obra aparece el texto de las principales arias transcrito íntegramente en alemán y con su traducción al español. Está acompañado de un CD con una duración de 55 minutos, dirigido por Barajan, retoma lo esencial de la obra contando el argumento por actos y comenzando por: “*Érase una vez.....*” en cada corte del CD. Ilustración: Natalie Noviembre

**ABBADO, CLAUDIO (2007). *Yo seré director de orquesta*. Barcelona. Editorial Corimbo.**

Cuenta en primera persona y explica los instrumentos, la función del director y obras representativas.

**Ruste, Clara del (2008). *Historietas de la voz*. Editorial Bellaterra Música. Barcelona.**

Cuento ilustrado con CD sobre la voz. La música está pensada para dar a conocer a los niños diferentes estilos y formatos vocales que además siguen el hilo argumental del cuento. Se trata del primer volumen de la serie “Historietas de instrumentos”. Ilustración Subi.

Estos son los ejemplos más destacados, a ellos se les suman otros libros sobre arte para niños y música como por ejemplo: “Arte para niños. Un repaso de los movimientos y pintores más importantes de la historia”. Editorial Parragón. “De la A a la Z. Mozart y la música”. Rafael Cruz-Contarini. Editorial Everés. “Historia de la música para niños”. Monika y Hans-Günter Heumann. Editorial Siruela entre otros.

### C) EXPERIENCIAS EN ESCENA

A continuación se muestran una gran parte de obras operísticas bien infantiles o bien adaptadas al público infantil.

#### C.1) EXPERIENCIAS EN ESCENA: ÓPERAS INFANTILES

##### **“EL GATO CON BOTAS” de Xavier Montsalvatge**

Ópera infantil en cinco cuadros del compositor Xavier Montsalvatge con libreto de Néstor Luján. Basado en el cuento de Charles Perrault, trata sobre la historia de un gato a quien un molinero deja en herencia a uno de sus hijos. El joven muchacho se lamenta por su pobreza pero el gato era muy astuto y le pide a su nuevo dueño unas botas y una bolsa. Este gato consigue tras hábiles estrategias mejorar la imagen de su amo hasta tal punto, que consiguió la amistad del rey. Como los hermosos trajes

realzaban su gran belleza, hasta la hermosa princesita lo encontró muy a su gusto, y pensó compartir el resto de su vida con él. Con diversas acrobacias, el pobre pero buen mozo molinero adquirió la personalidad del marqués de Carabás. Pero además del aspecto, era necesario adquirir una mansión, nada más ni nada menos que la del Ogro Mutante que el animal, con su habilidad gatuna, consiguió adquirir y pasar a ser un magnífico castillo. El rey encantado por tantas cualidades y bienes que poseía el señor marqués, así como a su hija que estaba loca de amor por él, le dijo: “Señor marqués, sólo de vos depende que seáis... mi yerno.”

### **“YACIYATERÉ” de Tiberio Adam**

Ópera infantil argentina basada en un cuento del escritor uruguayo Horacio Quiroga de cuatro funciones y un ballet. Dirigida por Tiberio Adams. El “yacyateré” es el nombre de un pajarito que vive en las selvas del nordeste argentino, cuyo silbido monótono se oye al amanecer y anochecer. La leyenda cuenta que en noches de luna, en Enero, se oye un silbido: yateré...yateré... cada vez más cercano, cada vez más fuerte; entonces, las madres cuidan de no dejar solos ni un sólo momento a sus hijos pequeños. Esta criatura, según la leyenda, rapta a los niños varones que se encuentran solos al mediodía o a la siesta. Los lame para quitarles el bautismo y al rato de jugar un rato con ellos, los abandona envueltos en lianas y enredaderas. Finalmente, los niños quedan mudos, atontados presa de su encantamiento.

### **“TIRLITTAN” de Pekka Jalkanen**

Ópera infantil en dos actos. Música y libreto del músico finlandés Pekka Jalkanen, basado en una novela de Oiva Paloheimo. El argumento de "Tirlittan" trata una fantasía de una niña huérfana en el "maravilloso país de los crecidos" (o de los adultos). Es una historia de supervivencia, la historia de un divorcio vista a través de los ojos de una niña. Ella convive con un fuerte conflicto interno con su padre, quien se

manifiesta en algunos papeles: El Padre Celestial, el policía y el domador del circo. El papel de Tirlittan está escrito para un niño.

### **"HECHIZOS Y CONJUROS" de Aitana Kasulín**

Obra de la compositora, pedagoga, intérprete e investigadora argentina, Aitana Kasulín. La obra es representada por la cooperativa teatral argentina "El Dragón" que se compone por artistas de distintas disciplinas, con el fin de montar esta ópera para niños. Hechizos y Conjuros es la historia del dragón Clodomi, quien crece al cuidado de un mago. Un día Clodomi parte en busca del País de los Dragones. En cada dificultad que se presenta en su camino irá descubriendo sus poderes, con la ayuda de su amigo Florencio el ratón aprendiz de mago, quien lo acompañará en su aventura. En el camino ayudarán a los habitantes del bosque mágico y a la bella sirena. Serán estos nuevos amigos quienes los llevarán hasta el País de los Dragones. Allí Clodomi encuentra a su Dragona soñada. Pero deberá liberarla del embrujo del Gnomo, quien pide como condición para despertarla que le sean entregados los bosques y los mares. Todos los conocimientos sobre hechizos y conjuros no logran salvarla, sólo el amor del Dragón será el que pondrá fin al encantamiento. De esta manera el Gnomo es definitivamente vencido y Clodomi, el Dragón, se quedará junto a su amada en el País de los Dragones.

### **"DULCINEA" de Mauricio Sotelo**

La ópera 'Dulcinea', compuesta por el compositor madrileño Mauricio Sotelo con libreto de Andrés Ibáñez, se representa no sólo con un objetivo artístico, sino también con una marcada finalidad pedagógica. El teatro Real la estrenó el 19 de Mayo de 2006 con carácter mundial como su primera ópera de encargo para niños. El argumento está basado en la obra de Cervantes "Don Quijote de La Mancha" y gira en torno a un niño que está enfadado porque le han mandado leer "El Quijote", un libro

“largo y pesado”. Cuando el niño se queda solo, el mismo Don Quijote y su escudero Sancho salen del libro y le piden que les acompañe a vivir numerosas aventuras en busca de Dulcinea, la chica de la cual Don Quijote está enamorado.

Al mismo tiempo que acompaña a los personajes y, sin darse cuenta, el niño se adentrará en las páginas del libro. El libreto, tal y como lo calificó Sotelo, es "fresco y lleno de una imaginación desbordante" y dijo haberse apoyado en las "tradiciones orales" con las que habitualmente suele trabajar, donde ha encontrado las "herramientas musicales" que ayudaran al espectador a recordar situaciones de su propio imaginario (melodías infantiles, grandes arias de conocidas óperas, etcétera). El escritor Andrés Ibáñez insistió en que desde un primer momento no quiso hacer una ópera sobre el Quijote ("ya había bastantes") sino darle "otro sentido". Por ello, la historia comienza con un niño que se ve obligado a leer la novela de Cervantes pero no conecta ni con la historia, ni con el lenguaje. Poco a poco, los personajes centrales (Don Quijote y Sancho junto a Dulcinea y el sabio Frestón) le convencerán de lo contrario.

"El verdadero tema de esta ópera es la lectura, su importancia, para qué sirve y cómo se debe leer", explicó el autor del libreto. "Y elegí a Dulcinea porque era el lado que más me atraía de la novela, un personaje que tiene que ver con la imaginación y con el mundo interior y que aquí cobra forma concreta y además tiene una gran aria", señaló. "Mi reto era conseguir un diálogo inteligible para los niños del siglo XXI pero respetando algunas frases de la novela de Cervantes a la par que inventando otras. Deseaba evitar esa visión de cachiporrazo y dientes rotos que habitualmente persigue al Quijote", indicó.

### **“WIR BAUEN EINE STADT” de Paul Hindemith**

Una de las características más representativas de este autor relacionadas con nuestra investigación es que fue defensor del concepto Gebrauchsmusik (música para



todos los usos), a través del cual trató de establecer una aproximación entre el compositor y el público, creando obras destinadas a ser interpretadas por grupos de estudiantes y aficionados. Una de estas obras es su ópera para niños *Wir bauen eine Stadt* (Construimos una ciudad, 1931). La llamada “música para usar” corresponde, en sentido estricto, a un movimiento surgido de “la prédica de Bertolt Brech” que sostenía que los artistas debían mantener el contacto con el pueblo. A tal fin los creadores debían encontrar su inspiración en temas de actualidad y usar un lenguaje cotidiano. Con todo esto el propio Hindemith o Kurt Weill, de igual modo partidario de estas ideas, pretendían oponerse al 'arte por el arte' y destacar la influencia social de su trabajo.

### **“LA PRINCESA Y LA ARVEJA” de Antonio Escobar**

Ópera para niños dedicada al hijo del autor, Luis Christian. Luis Antonio Escobar (1925-1993), compositor colombiano con destacada empatía con el público infantil, lo que le llevó a imaginar una serie de partituras escénicas, canciones y juegos musicales, cuyo aporte más ambicioso fue “*La princesa y la arveja*” (1957), ópera que además de ser para niños, es cantada por niños. Está basada en el cuento con el mismo nombre de Hans Christian Andersen, el argumento trata sobre un príncipe que quería casarse con una princesa, pero ella tendría que ser una verdadera princesa. Viajó alrededor del mundo entero buscándola, pero ninguna de las princesas era de su agrado. Volvió desanimado a palacio y una noche, en medio de una terrible tormenta, alguien llamó a la puerta.

El rey abrió la puerta y allí estaba una princesa. ¡Estaba hecha un desastre! Su cabello estaba chorreando agua, su ropa estaba rota y cubierta de lodo y salía agua de sus zapatos. “¿Quién eres tú?” preguntó la reina. “Soy una princesa,” dijo. La reina, para comprobarlo puso una pequeña arveja (guisante) sobre la cama y encima de ésta colocó veinte colchones, y encima de estos, veinte almohadas rellenas de plumas. “Aquí dormirás esta noche,” le dijo a la princesa. A la mañana siguiente en la mesa del desayuno, la reina le preguntó a la princesa, “¿Dormiste bien?” “No, no del todo,” dijo

la princesa. “Di vueltas en la cama toda la noche. Había algo muy duro y abultado en la cama—pues, me dejó moreteada por todas partes.” La reina y su hijo se sonrieron el uno al otro. Sin duda, ¡sólo una princesa de verdad podía ser tan delicada y sensible! De manera que el príncipe se casó con ella y se sentía feliz por haber encontrado finalmente a una *verdadera* princesa.

### **"HANSEL Y GRETEL" de Engelbert Humperdinck**

Ópera infantil poswagneriana escrita en 1893, por Humperdinck, un colaborador de Wagner. El argumento está basado en el cuento de los hermanos Grimm del mismo nombre y que adaptó la hermana del compositor para la obra. Humperdinck logró un éxito inmediato con Hansel y Gretel, pero a pesar de ser considerada su mejor composición, cabe destacar otras obras infantiles como la ópera “The Royal Children” (1910), basada también en un cuento de hadas. Además realizó trabajos corales, más de 60 canciones y también escribió la música incidental para dramas, incluyendo cuatro dramas de William Shakespeare.

### **“EL CONEJO Y EL COYOTE” de Víctor Rasgado**

Ópera mejicana basada en una leyenda zapoteca. La leyenda del conejo y el coyote con la que los antiguos zapotecas explicaban a sus nietos por qué se observa la silueta de un conejo en la luna llena, es el argumento de Víctor Rasgado para su primera ópera para niños. La ópera surge del cuento, leyenda o mito y trata de un coyote ingenuo y un astuto conejo que se pasa la vida tendiéndole trampas, hasta que finalmente decidió huir a través de una larga escalera para instalarse definitivamente en la faz de la luna. Con la ópera “El conejo y el coyote”, la intención del compositor fue dar su lugar al público infantil con un espectáculo que no subestime la capacidad de los niños; “una música compleja si está acompañada de escenas, imágenes y actores, es

muy accesible para que la disfruten los niños, que no tienen por qué entenderla, tan sólo disfrutarla”.

### **"BRUNDIBÁR", de Hans Krása**

Brundibár es una ópera infantil sobre un texto de Adolf Hoffmeister, recordada principalmente por haber sido representada entre 1942 y 1944 en el Campo de Concentración nazi de Terezín. Hans Krasa fue un compositor Checo que murió en un campo de concentración. Después de la ocupación germana de Bohemia y Moravia, Krasa integró el movimiento de artistas antifascistas asociado al orfanato judío de Praga. Ahí comenzaron en julio de 1941 los ensayos de Brundibár. Cuando en 1942, Krasa ingresó en el ghetto de Terezín, rodeado del sufrimiento y las condiciones inhumanas, Krasa encontró un escape escribiendo una nueva instrumentación para la ópera Brundibar, la que se presentó 55 veces por los niños del gueto Terezín. El éxito de la obra le estimuló a seguir componiendo para cuerda, canciones para soprano, clarinete, viola y violonchelo y para pequeña orquesta.

Brundibár narra una sencilla historia acerca de la lucha entre el bien y el mal. Los hermanitos Aninka y Pepicek están en problemas: su padre ha muerto y su madre está enferma; el médico le ha recomendado leche fresca. Los hermanitos van al mercado; allí, los comerciantes pregonan sus mercancías. Pero los niños no tienen dinero y por eso, el lechero no les venderá ni una gota de leche. Entonces Aninka y Pepicek ven al organillero Brundibár quien con su música cautiva a una muchedumbre que baila, canta y le arroja monedas al organillero. Como Aninka y Pepicek ven que se puede ganar dinero con la música, deciden intentarlo a su manera. Se ponen a cantar una canción para atraer la atención de los adultos. Pero nadie los registra porque sus voces son demasiado débiles para superar el sonido del organillo. Brundibár, el desalmado organillero, no tolera ninguna competencia molesta y finalmente los echa.

Ya es de noche cuando se acercan un perro, un gato y un gorrión dispuestos a consolar a los niños, sumidos en una profunda tristeza. Escuchan sus cuitas y prometen ayudarles. Juntos llegan a una conclusión: si los niños se unen para enfrentar a Brundibár, podrán derrotarlo. Esperanzados, los hermanitos se quedan dormidos. Al día siguiente, los animales convocan a todos los niños del vecindario. Se unen contra Brundibár, quien intenta en vano poner fin a los cánticos de los niños. Finalmente, también los adultos los perciben y se muestran por demás generosos. Ahora, Aninka y Pepicek pueden ganar dinero con sus canciones para comprar la leche que necesita su madre. Pero el malvado organillero se les acerca subrepticamente y les roba todo el dinero. Entonces los niños y los animales se unen para perseguirlo y terminan vencéndolo. Finalmente, Brundibár es expulsado de la ciudad.

### **“¿SOCORRO, SOCORRO, LOS GLOBOLINKS!” de Gian Carlo Menotti**

Espectáculo dirigido fundamentalmente al público infantil que representa una parodia inspirada en las famosas películas de serie B de ciencia ficción. El objetivo fundamental que transmite esta historia es que una sociedad sin humanismo está empobrecida. En opinión del director artístico y musical, Francisco Luis Santiago, este espectáculo nació como un proyecto didáctico con la idea de estimular el gusto por la ópera en los más pequeños, además de ofrecer una calidad técnica y artística muy alta. Es importante destacar el comentario sobre el trabajo con los niños participantes en la ópera, para Sánchez Aznar, ha sido "una experiencia muy interesante porque son personas muy entregadas y generosas que lo dan todo".

### **“LA CENICIENTA” de Jorge Washington Peña Hen**

Ópera infantil chilena basada en el cuento del mismo nombre de Charles Perrault. Trata sobre una hermosa y bondadosa niña a quien su cruel madrastra y sus dos hermanastras obligaban a ocuparse de las labores más duras del palacio, como si

fuera la última de las criadas. El hijo del Rey celebró un gran baile al cual Cenicienta no pudo ir, la pobre niña se echó a llorar por ello cuando de repente apareció su hada madrina e hizo una carroza con una calabaza, convirtió seis ratoncitos en otros tantos caballos, una rata en un grueso cochero, y seis lagartos en elegantes lacayos. Después tocó a Cenicienta con su varita mágica y sus harapos se convirtieron en vestidos resplandecientes, y sus alpargatas en preciosos zapatitos de cristal. Pero le advirtió que, al filo de la medianoche, todo volvería a su realidad. Cuando llegó a la fiesta, su radiante belleza causó asombro y admiración. El Príncipe no se apartó de ella ni un solo instante. Poco antes de la doce, Cenicienta se retiró tan deprisa que perdió por el camino uno de sus zapatos de cristal. El hijo del Rey hizo publicar un edicto anunciando que se casaría con la doncella cuyo pie se adaptara al zapato. Cuando Cenicienta se lo probaba, apareció su hada madrina, la tocó con su varita mágica y, al instante, sus vestidos resplandecieron. Las hermanastras reconocieron en ella a la hermosa de la fiesta, se arrodillaron y le pidieron perdón. Cenicienta y el Príncipe se casaron, perdonaron a las hermanas, a las que casaron con dos grandes señores de la Corte, y todos fueron muy felices.

### **“EL PEQUEÑO DESHOLLINADOR” de Benjamín Britten**

La partitura de “El pequeño deshollinador” fue escrita especialmente para el público infantil. Mediante argumentos, letras y melodías sencillas y recursos expresivos que promueven la participación del espectador; la obra consigue acercar a los más pequeños al género operístico. Además, les ayuda a desarrollar su propia conciencia social gracias a su argumento, una historia totalmente *dickensiana* heredera de Oliver Twist y David Copperfield, en la que el joven deshollinador de ocho años Sam, explotado por su jefe, consigue huir ayudado por los niños de la casa en la que limpia.

La obra aborda temas universales como la miseria, la explotación infantil, la injusticia, la opresión y la complicidad de aquellos que las toleran a través de los

inocentes y bondadosos ojos de los chicos de la pandilla. En la Inglaterra que trata de sobreponerse a los desastres de una guerra, la segunda guerra mundial, aparece un grito de esperanza, una ópera en la que los protagonistas son niños y el público otros niños, en la que se habla de la libertad y la justicia a través de una partitura llena de momentos mágicos.

### **“THE LITTLE SEP” de Britten**

Es un melodrama infantil, fragmento de un espectáculo más largo que fue estrenado en 1949: *Let's make an opera* (Hagamos una ópera). En él se alternan los números cantados y escenas habladas con intervenciones corales del público, que se ensayan antes del comienzo de la ópera.

### **“EL DILUVIO DE NOÉ” de Benjamín Britten**

La relación de Britten con el mundo infantil ha sido una parte fundamental de su carrera. Lo vemos con “El pequeño deshollinador” y con ésta ópera en la cual, a grandes rasgos, se recrea la historia de Noe que, tras recibir un aviso divino, construye un arca para salvar a su familia y a una pareja de cada especie animal.

Para la realización de esta ópera infantil, también denominada *Cantata Escénica*, Benjamín Britten se basó en uno de los misterios medievales puestos en escena en la ciudad inglesa de Chester. Estos misterios fueron interpretados por gentes sencillas: artesanos locales y comerciantes de la ciudad, junto a sus respectivas familias. Las partes vocales infantiles eran cantadas por coristas de la iglesia local o la catedral. Cada gremio de artesanos realizó una obra del ciclo desde lo alto de un carro. El conjunto de carros, a modo de desfile, se desplazaba de un lado a otro de la ciudad, con el fin de que el público de todas las zonas pudiera contemplar las representaciones. Los elementos escenográficos tuvieron que ser, lógicamente, muy simples.

El diluvio de Noé requiere un estilo de representación sencilla. En el escenario se pueden acomodar tanto a los cantantes y actores como la orquesta, a la vista del público. Un elemento singular será la presencia en el patio de butacas del coro denominado como ‘Congregación’, formado por padres y hermanos de los niños participante. Este coro tendrá dos intervenciones: una al inicio; otra, tras el fin del diluvio. El espectáculo se basa en la participación activa de los niños espectadores, deben ser un grupo numeroso, ya que en la partitura se nombran alrededor de cuarenta parejas de animales, que se agrupan en siete grupos de la siguiente manera:

1. Leones, leopardos, caballos, bueyes, cerdos, cabras y ovejas.
2. Camellos, burros, conejos y ciervos.
3. Perros, nutrias, zorros, hurones y liebres.
4. Osos, lobos, monos, hurones y ardillas.
5. Gatos, ratas y ratones.
6. Pájaros: garzas, búhos, mirasoles comunes, pavos reales, cuervos, gallos, gallinas, milanos, cucos, zarapitos, palomas, patos hembra y patos macho.

Estas óperas infantiles son ejemplos lo suficientemente significativos como para comprobar la buena cabida que tiene este tipo de espectáculo en el público infantil. Además, podemos deducir que los compositores no tienen grandes prejuicios a la hora de crear para el público infantil géneros como la ópera. A estos títulos se suman muchos más que obviamente no tiene sentido desarrollar, son títulos como: “*Solimán y la Reina de los pequeños*” de Francisco Cano, “*Tal y Tul*” de Ezequiel Izcovich, “*El arcón de Sancho Panza*” de Rodolfo Amy y Oscar Escalada o “*Un día de asueto*” de Felipe Villanueva.

### **C.2) EXPERIENCIAS EN ESCENA: TEATROS Y COMPAÑÍAS**

En la tarea de búsqueda de medios en los que se acerque la ópera al público infantil, hemos tenido en cuenta centros culturales, teatros y compañías que han llevado a cabo espectáculos en ese sentido. Ha sido una grata labor, pues hemos podido comprobar cómo dentro del territorio español han sido numerosos los teatros y las compañías que han representado y representan óperas para niños. En ellos bien se han estrenado óperas infantiles, bien se han adaptado óperas para ellos o simplemente se han hecho selecciones para una mejor aceptación por parte de este tipo de público. A continuación se dan breves datos sobre algunos de los teatros, así como una muestra de asociaciones y compañías que desarrollan una labor en esta línea.

**El Musical.** Valencia. *L'òpera dels tres porquets*, ópera infantil basada en “Los tres cerditos”. (estreno el 7 de abril de 2005.) Intenta acercar a los más pequeños al género a través de la música de Mozart utilizando fragmentos de las óperas “Don Giovanni”, “Las bodas de Fígaro”, “La flauta mágica”, “Cossí fan tutte” y “Lucio Silla”.

**Sala Pradillo.** Madrid. *El niño y los sortilegios*, de Maurice Ravel, llevada a escena por la compañía “La Tartana”(2005). Se trata de una ópera infantil llevada a cabo en forma de teatro de títeres y recomendada para niños a partir de 4 años.

**Teatro Municipal.** Villarrubia (Toledo), *Ópera Infantil en un Acto*. A cargo de la “Compañía Gentiles Producciones y Distribuciones” (18 de noviembre de 2005). Con este espectáculo se pretendía que niños y adolescentes pudieran comprobar, mediante piezas divertidas, que la ópera no era algo inaccesible ni aburrido.



**Teatro Real.** Madrid. Desde su reapertura, el Teatro Real de Madrid ha organizado conciertos operísticos para el público infantil, bien adaptando óperas en cartel para ellos, bien programando óperas específicamente infantiles. Los conciertos se programan para visitas de Centros escolares (en horario escolar) y para familias (en horario de Domingos por la mañana). Algunas de sus óperas han sido: “El barbero de Sevilla” (con adaptación de didáctica de Polo Vallejo), “El gato con Botas” y “La Cenicienta”. El programa de la Temporada 2007/2008 es: El diluvio de Noé Benjamín Britten “El pequeño deshollinador”, “Brundibár” y “El barbero de Sevilla”. Los resultados no podían ser mejores, tanto el público como los profesores y los propios músicos se manifestaron muy positivamente acerca de la experiencia.

El Teatro Real pone en marcha año tras año el llamado “Proyecto Pedagógico”, que en la temporada 2007/2008 lo hace en colaboración con la Universidad Carlos III de Madrid, con ello quiere consolidar en su segunda edición una actividad esencial para el teatro, la difusión del género lírico entre el público joven, e inicia un proyecto de “ópera-estudio” para jóvenes intérpretes con El barbero de Sevilla de Rossini.

**Gran Teatre del Liceu.** Barcelona. Los directores del Teatro Real de Madrid, y del Gran Teatre del Liceu de Barcelona, firmaron el 27 de Enero de 2005, un convenio marco de colaboración por el que ambas instituciones unían sus esfuerzos en nueve proyectos de gran alcance para divulgar y formar nuevos públicos para la ópera. Entre las iniciativas que se pusieron en marcha está la de fomentar que el público infantil se familiarice con la ópera, tratarán de impulsar coproducciones de pequeño formato, dirigidas al público infantil, juvenil y familiar, que tuvieron como primera coproducción “Dulcinea”, con motivo de la celebración del IV Centenario de El Quijote.

**Palacio Euskalduna.** Bilbao. Estrenó el 6 de enero de 2006 la ópera infantil *El gato con botas*, a cargo de la Orquesta Sinfónica Bizcaína. Se aprovechó el periodo de vacaciones del público infantil en las navidades, la representación gozó de gran éxito.

**Teatro Principal.** Burgos. *Descubriendo la ópera*. Ópera infantil en un acto sobre fragmentos de Rossini, Donizetti, Arrieta, Bizet, Verdi y otros (febrero de 2005). A cargo de la compañía "Producciones Gentiles". Para niños de 6 a 11 años y público familiar.

Además de esta muestra de teatros, existen asociaciones y compañías que contribuyen en el fomento de la ópera infantil, son por ejemplo: Grupo Dvocal (comentado a continuación), Asociación Ópera XXI, Asociación Bilbaína de Amigos de la Ópera, Asociación Asturiana de Amigos de la Ópera, Fundación Filarmónica de Gran Canaria, Comediantes, Tricicle y Compañía Ópera de Cámara de Madrid.

**Grupo Dvocal.** A través de su productora musical CONLABOCA Producciones, produce, dirige y presenta varios espectáculos didácticos para alumnos de educación primaria y secundaria, y para público familiar. Su labor la llevan a cabo desde 1995, después de 14 años de experiencia y éxito la productora ha formado ya dos nuevas compañías, "**Defábula**" y "**CantArte**", que complementan la labor artístico-pedagógica de "B vocal", y trabajan por toda España bajo la tutela y dirección del grupo. Todos los espectáculos están enfocados al tratamiento de la voz y todo lo relacionado con ella. Ejemplos de las obras llevadas al escenario son:

- B vocal: "Érase una voz... la historia", "La música en tu voz", "baja" con nosotros.
- Defábula: "Cántame un cuento", "Próxima galaxia: ¡Música!", "Enséñame a cantar".
- CantArte: "Locos por la Ópera", "A todo ritmo".

### **D) SOPORTES Y MEDIOS AUDIOVISUALES**

#### **D.1) SOPORTES Y MEDIOS AUDIOVISUALES: INTERNET**

En la red se encuentran multitud de recursos relacionados con el mundo de la ópera, aquí sólo se muestran algunos dirigidos al público infantil o que supongan algún interés para ellos.

**<http://www.cuentameunaopera.com/>**

Es una página web en la que su autora: Georgina Garcia Maurino ofrece datos, historias, juegos y variadas actividades relacionadas con el mundo de la ópera destinada al mundo infantil y juvenil.

Georgina García Maurino es escritora e ilustradora de cuentos para niños. En esta página acompaña a los niños a descubrir todo lo relacionado con la ópera de la mano de uno de sus personajes de ficción: El pájaro Mirlo. Propone contenidos adaptados a diferentes edades, desde sencillos juegos a conceptos relacionados con todo lo que hay detrás de una ópera, desde su creación hasta la forma de interpretarse. Hay cuentos clasificados por edades para leer en el ordenador, juegos interactivos y juegos explicativos sobre como se monta una ópera. Incluye también, entrevistas con Gianandrea Noseda, director de orquesta y una entrevista realizada por niños a Teresa Berganza.

**<http://recursos.cnice.mec.es/musica>**

Página web del Ministerio en la que ofrece tanto a alumnos como a profesores información y actividades sobre música y en concreto, trabaja el tema de la música vocal lo cual es un acercamiento a la ópera aunque no sea de manera explícita. También

confirma la posibilidad de unificar la música con las Tic (Tecnologías de Información y Comunicación).

**<http://es.youtube.com/>**

Es un sitio Web que permite a los usuarios compartir vídeos digitales a través de Internet. En él encontramos diversos vídeos infantiles en los que se trata de una manera y otra la ópera. Tales son:

- **El Barbero de Sevilla en Caricatura:** Se trata de la ópera con muñecos, muy atractiva para los niños. Se ve por capítulos, y es cantada y contada en inglés. A film by Natalia Dabizha. Figaro: Donald Maxwell, Almaviva: Peter Bronder, Rosina: Patricia Bardon, Dr. Bartolo: Andrew Shore, D. Basilio: John Connell, Berta: Christine Teare. The Welsh National Opera Orchestra. Conductor: Gareth Jones.

- **El conejo de Sevilla:** Capítulo de Bugs Bunny en el que se trata el tema de “El Barbero de Sevilla” adaptado a los personajes de la Warner.

- **L’Opéra imaginaire:** L’Opéra Imaginaire es una producción francesa del año 2001 que contiene piezas musicales clásicas de ópera. Consta de una serie de óperas animadas por artistas europeos con distintas técnicas, desde la plastilina a las imágenes de síntesis 3D. En youtube podemos ver:

La Traviata/ Madame Butterfly/ Tosca/La cenerentola/ Las bodas de Fígaro/  
El aria de "Cherubino" /Lakme/ Los buscadores de perlas

Todas ellas se pueden encontrar en el blog” Ópera abierta” de la Universidad de León: **<http://opera-abierta-unileon.blogspot.com/2007/11/lopra-imaginaire-todos-los-captulos.html>**.

- **What's Opera, Doc?:** cortometraje de dibujos animados de 6 minutos de duración que se crea por el cincuenta aniversario del cine de animación. Se trata de una parodia de las óperas de Richard Wagner (en particular de la tetralogía *Der Ring des Nibelungen*) dirigida por Chuck Jones en 1957 y con dibujantes de la talla de Maurice Noble. En el cortometraje podemos escuchar extractos de El Holandés Errante, Tannhäuser, La Valquiria y Sigfrido.

Durante el corto vemos a Elmer Gruñón como el semidiós Sigfrido intentando cazar a Bugs mientras canta aquello de "*Kill the rabbit!*". Podemos ver a Elmer-Sigfrido enamorado de Bugs disfrazado de Brunilda. Y, como final, a Bugs muerto después de ser alcanzado por un rayo, llevado en brazos a Valhalla por un Elmer desolado. En el colmo del surrealismo... Bugs inerte levanta la cabeza y mira al público diciendo aquello de "Bueno, ¿qué esperaban de una ópera? ¿un final feliz?". Este es uno de los pocos cortometrajes donde Elmer vence a Bugs Bunny.

<http://www.isftic.mepsyd.es/ninos/musica/>

Página oficial del ministerio que en el enlace de “recursos de primaria-música”, ofrece datos y recursos a través de cuentos, juegos y actividades para los niños y profesores acerca de la ópera.

[http://www.isftic.mepsyd.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2002/musica\\_opera/frame.htm?definicio\\_ie.htm](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2002/musica_opera/frame.htm?definicio_ie.htm)

Es una aplicación interactiva en la que los alumnos se familiarizan con las voces de la ópera, partes de la ópera, breve repaso histórico, así como las óperas más importantes, los más famosos compositores y juegos variados alrededor del tema.

**<http://archive.operainfo.org/>**

Página Web muy útil ya que ofrece un número bastante importante de óperas y organiza información acerca de ellas, se ofrecen recursos para trabajar la ópera con los alumnos.

**<http://www.webcomics.es/>**

Asociación de “webcomiqueros” de habla hispana. Aquí se ofrece la posibilidad de ver y estar al día de los webcomics que hay en habla hispana. Se ofrecen links, entrevistas, novedades, artículos y demás temas relacionados con el webcomic.

### D.2) SOPORTES Y MEDIOS AUDIOVISUALES: DISCOS

#### **Cuéntame una ópera. Colección “Clásicos Populares”. Ópera Carmen**

Los personajes y alrededores de Sevilla en el siglo XIX, son recreadas musicalmente en el disco *Carmen*, pieza operística de Georges Bizet, que fue adaptada para una mejor aceptación por parte de los niños. Un trabajo didáctico elaborado por Silvia Rittner, quien busca colaborar, con las instituciones culturales, en el proceso de formación de públicos infantiles consumidores y conocedores de las diferentes expresiones artísticas, como la música clásica. Sylvia Rittner se basó en la obra original y los libretos de Henri Meilhac y Ludovic Halévy para realizar el guión de la obra discográfica que nos ocupa, el cual se llevó a cabo bajo un parámetro estándar, que pueda llegar tanto a los sectores de la población infantil, como a sus diferentes niveles de comprensión. Por ejemplo las *arias*, momentos claves de una pieza operística y los coros de la misma, fueron realizados con tintes lúdicos para que los pequeños se dispongan a escuchar un cuento, y asimilen en el proceso la música clásica. Esta intención sonoro-didáctica de Rittner, se complementa con las ilustraciones realizadas

por Concepción Santamarina y Melva Medina, que introducen a los pequeños en el universo literario de Próspero Mérimée, autor de esta historia, que inspiró a Bizet, para crear la ópera *Carmen*, estrenada en el 1875, año del fallecimiento de su autor.

### **El conejo y El coyote**

El disco integra el libreto en español, zapoteco e inglés. Dirige Víctor Rasgado. La ópera completa, con la puesta en escena dirigida por Luis Miguel Lombana se estrenó en Oaxaca y se presentó en dos ocasiones en la emisión del Festival Internacional Cervantino y posteriormente hizo un recorrido por todo el país.

### **La Flauta Mágica. Una ópera de Wolfgang Amadeus Mozart + CD**

Contada por Jean-Pierre Kerloc'h e ilustrada por Nathalie Novi. Al final de la obra aparece el texto de las principales arias transcrito íntegramente en alemán y con su traducción al español. El CD de 55 minutos retoma lo esencial de la obra interpretada por Anton Dermota, Irmgard Seefried, Erich Kunz, Wilma Lipp con la Filarmónica de Viena dirigida por Herbert von Karajan.

### **D.3) SOPORTES Y MEDIOS AUDIOVISUALES: VÍDEOS**

**Re-Cuentos de ópera:** *Carmen*, *Aida*, *La Flauta Mágica* y *El elixir de amor*.

Silvia Rittner es la realizadora de videos didácticos para niños, busca acercar la música clásica a las nuevas generaciones de una manera divertida a través de este proyecto. Se trata de cuatro producciones discográficas de ópera para niños, en las que el libreto original de cada una de las obras fue adaptado al género de cuento. *Carmen*, *Aida*, *La Flauta Mágica* y *El elixir de amor*, piezas musicales de Bizet, Verdi, Mozart y

Donizetti respectivamente, conforman esta serie musical que busca crear una audiencia infantil, ávida de este género. En cada disco se invita a los pequeños a que por medio de las narraciones rompan con el estigma aburrido de la ópera.

Respecto al motivo de utilizar la ópera como instrumento metodológico para acercar la música clásica a los menores, Rittner afirmó *"es una manifestación artística completa, pues en ella están presentes el teatro, la literatura y la música. Aunque para estas cuatro producciones discográficas, el peso recae en la narrativa y en la construcción del guión"* "Lo que nos interesa muchísimo, es que los niños tengan un contacto prematuro con el arte, por que esto puede ser fundamental para su futuro", dijo Rittner. ([http://oncetv-ipn.net/noticias/index.php?modulo=despliegue&dt\\_fecha=2006-11-20&numnota=101](http://oncetv-ipn.net/noticias/index.php?modulo=despliegue&dt_fecha=2006-11-20&numnota=101) (20- 11-2006).

### D.4) SOPORTES Y MEDIOS AUDIOVISUALES: TELEVISIÓN

#### **"El Conciertazo"**

Programa de difusión de la música clásica para el público infantil, en él se presentan conciertos de música clásica para niños con puestas en escena y elementos de danza y ópera como "Bastían y Bastiana" interpretada por la orquesta La Camerata del Prado, dirigida por Tomás Garrido, en los que se explica el significado de la música.

Éste es un espacio en el que los dos protagonistas son los niños y la música clásica. El programa cuenta con doce premios que reconocen su trayectoria y valor, entre estos galardones destaca el premio al mejor programa infantil concedido por la Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión. El director y presentador desde su nacimiento en el 2000, es Fernando Argenta, quien al inicio de la temporada de 2004, explicaba que "la filosofía es llevar la música clásica hasta los más jóvenes de manera que ellos pierdan el concepto de que la música clásica es aburrida, que disfruten y se



diviertan al mismo tiempo que escuchan una música clásica adecuada para ellos e interpretada siempre en directo por alguna orquesta sinfónica”.

Su emisión es los sábados por la mañana en un formato especial que rompe las habituales fronteras entre orquesta, presentador y público. No se busca tanto educar como que los niños oyentes se lo pasen bien. El programa cuenta con diversas secciones participativas: Banda sonora, De momento, acierta el instrumento, Música descriptiva, Discoteca clásica o Disfrázate de..., en la que los niños se meten en la piel de los protagonistas que inspiran las obras, aprenden a distinguir los instrumentos y a seguir el ritmo de una forma divertida. De este modo, entre las piezas, siempre breves, se suceden las sorpresas, los juegos y las escenificaciones para llevar la música al oído y la sonrisa a la cara de los niños.

### **E) OTRAS INVESTIGACIONES LLEVADAS A CABO**

#### TESIS

En la tarea de búsqueda de investigaciones y trabajos realizados acerca del tema, hemos encontrado tesis en formato electrónico o en papel en las distintas universidades de Madrid: Complutense y Autónoma, en la UNED, y en las Universidades de Granada y Valencia. Las facultades han sido las de Bellas Artes, Educación e Historia del arte. Algunas son inéditas y en general cabe destacar el que nos ha sido de enorme utilidad la utilización de Internet para la búsqueda de las mismas, a través de las bases de datos que se encuentran a nuestra disposición en la red (se exponen al final del documento). No hemos encontrado ninguna tesis relacionada con la didáctica de la ópera, pero sí con el uso de recursos novedosos como TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en la didáctica de las artes y la música, tesis sobre didáctica de la música y en torno al cómic. Hagamos un breve recorrido:

**Acaso López Bosch, María.** Nuevas Tecnologías en la Didáctica de la Expresión Plástica: el Cd-Rom como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística.1997. Fac. Bellas Artes. Complutense de Madrid.

En los países del ámbito de la Unión Económica Europea y entre ellos España, las Tecnologías de la Educación han entrado a formar parte del entorno del aprendizaje formal exceptuando el campo concreto de la educación artística. Para rellenar este vacío, se han querido cumplir tres objetivos mediante la realización de la tesis: 1. La revisión de la literatura existente sobre las relaciones de las Nuevas Tecnologías y la Educación Artística a nivel nacional e internacional así como de los materiales concretos de los que dispone el docente para su incorporación en el aula. 2. La realización de un programa interactivo multimedia de características válidas ante las conclusiones obtenidas del objetivo anterior. 3. El estudio experimental de dicho material en contraste con los medios utilizados tradicionalmente en estos casos, es decir, los libros de texto.

Los resultados del estudio experimental confirmaron la hipótesis original del estudio según la cual los métodos interactivos-multimedia son más eficaces que los libros de texto para el aprendizaje teórico de conceptos artísticos.

**Aguareles Anoro, Miguel Ángel.** Educación y Nuevas Tecnologías.1987.

Lectura: Fac. Filosofía y Ciencias de la Educación. Barcelona.

El objetivo central es tratar de reconocer los elementos tecnológicos presentes en nuestra sociocultura actual y previsiblemente prospectiva y estudiar la forma óptima de introducirlos e integrarlos en los entornos educacionales primarios. La metodología adoptada ha sido de carácter reflexivo-crítico y experiencial. Las fuentes analizadas han sido variadas: documentales, personales y, especialmente, el estudio de una experiencia que ha realizado. El conjunto del trabajo tiene dos partes.

La primera parte, tecnología y sociedad, pretende analizar y describir las aportaciones de la tecnología y cómo se interrelacionan con las condiciones socioculturales. Precisando términos y conceptos y analizando y describiendo la evolución tecnológica, presenta el estado actual de la tecnología que viene caracterizado por el referente nuevas tecnologías, el cual condiciona la aparición de un nuevo paradigma sociocultural: la sociedad de la información, de la comunicación y del conocimiento.

En la segunda parte, la institución escolar y las nuevas tecnologías, formula la siguiente tesis: la introducción de los elementos técnicos en el entorno escolar puede ser catalizadora de renovación pedagógica si se incorporan al estado del propio sistema y, en particular, a las predisposiciones y actitudes del equipo docente y en función de una sensibilización que viene propiciada por la simplificación de los elementos técnicos aportados. Argumenta estas afirmaciones partiendo de un análisis terminológico y conceptual complementado con la descripción crítica de las experiencias conocidas, especialmente la que hemos realizado. Concluye proponiendo la figura del animador de renovación pedagógica como elemento aglutinador del proceso de introducción e integración tecnológica.

**Barnechea Saló, Emilio.** Formación estética del adolescente. 1994.

Lectura: Bellas Artes. Complutense de Madrid.

El objetivo central es tratar de reconocer los elementos tecnológicos presentes en nuestra sociocultura actual y previsiblemente prospectiva y estudiar la forma optima de introducirlos e integrarlos en los entornos educativos primarios. La metodología adoptada ha sido de carácter reflexivo-crítico y experiencial. Las fuentes analizadas han sido variadas: documentales, personales y, especialmente, el estudio de una experiencia que hemos realizado. El conjunto del trabajo tiene dos partes. La primera parte,

tecnología y sociedad, pretende analizar y describir las aportaciones de la tecnología y como se interrelacionan con las condiciones socioculturales. Precizando términos y conceptos y analizando y describiendo la evolución tecnológica, presentamos el estado actual de la tecnología que viene caracterizado por el referente nuevas tecnologías, el cual condiciona la aparición de un nuevo paradigma sociocultural: la sociedad de la información, de la comunicación y del conocimiento.

**Cantero Pastor, José Luis.** El cómic: plástica y estética de un arte figurativo y cotidiano. 1991/ 1992 (Publicada).

Lectura: Fac. Bellas Artes. Complutense de Madrid.

A lo largo de la tesis se realiza un estudio general del lenguaje del cómic a través de la evolución que éste sufre desde sus comienzos a la época actual. Se analiza la problemática de sus realizadores, que son artistas implicados en los fenómenos sociales de su tiempo, sus tendencias estéticas, influencias recibidas, características propias a su trabajo. Se analiza también las distintas técnicas gráficas empleadas, distintos tipos de edición y motivaciones, se presentan las posibilidades del medio en la actualidad y de cara a su futuro. La tesis queda abierta a posibilidades de estudio del cómic y su fenomenología hacia otros campos de experimentación visual o técnica.

**Domínguez Bajo, Carlos.** Proyecto de aplicaciones del ordenador a la educación visual. 2000.

Lectura: Fac. Bellas Artes. Complutense de Madrid.

Esta tesis contempla el desarrollo de la capacidad de percepción por el alumno a través de las técnicas multimedia y los programas de aplicación infográficos. Estructurada en torno a creativas para desarrollar la capacidad de perceptiva del concepto espacial, la composición y el color. La metodología utilizada es el método comparativo, que por su eficacia constituye un avance cualitativo en la enseñanza del

área plástica y visual con respecto al libro de texto y los medios audiovisuales tradicionales. A través de la descripción de simuladores y técnicas multimedia, se describen diversas pantallas para la percepción del lenguaje gráfico = plástico por el alumno que, a través de la recomposición y las pantallas interactivas sobre el color y el concepto espacial, capacitan al alumno en la percepción plástica de este lenguaje

**Fernández Vela, M. Socorro.** La creatividad en la docencia. 1989.

Lectura: Fac. Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

El problema que nos planteamos es: la docencia rutinaria y poco creativa que realiza el profesor, propicia desmotivación y bajos rendimientos en el alumno.- los objetivos generales son: 1. diseñar instrumentos para detectar las actitudes del profesor hacia la creatividad y la docencia eficaz, y las de los alumnos hacia su motivación. 2. conocer si la creatividad y la docencia estimulan la motivación y rendimiento del alumno.- en la conceptualización hace referencia a tres aspectos:

1) Marco teórico; 2) Marco institucional y 3) Diseño empírico de la investigación.

Para ello se apoya en reconocidos especialistas en la materia y los resultados de sus investigaciones, experiencias, estudios y publicaciones, sirven de fundamento y marco de referencia en su estudio.- maneja como variables: creatividad, docencia eficaz, motivación y rendimiento, con sus respectivas dimensiones.- diseña dos cuestionarios debidamente validados. Se concluye que la creatividad y la docencia eficaz están bien asociadas; la motivación es aceptable y los rendimientos son buenos. Se espera que la actividad docente del profesor sea creativa, y comprobar su impacto en el rendimiento y comportamiento profesional de las nuevas generaciones es motivo de otras investigaciones que la autora piensa desarrollar.

**Gallego Torres, Adriana Patricia.** Contribución del cómic a la imagen de la ciencia. 2002. Lectura: Fac. Física. Valencia.

En la Didáctica de las Ciencias del estudio de las concepciones espontáneas o de sentido común constituye una de las líneas de investigación más fructíferas. Particularmente importantes son las concepciones simplistas y deformadas acerca de la naturaleza de la ciencia y de las características más relevantes del trabajo científico. Se trata de un problema al que conviene prestar atención ya que dichas concepciones afectan a las estrategias de enseñanza y dificultan el aprendizaje de los conocimientos científicos. Su trabajo se basa en las posibilidades que tiene el cómic para incidir en este problema. Se ha centrado para ello, en el análisis crítico de la imagen de la ciencia transmitida por los cómics existentes en el mercado, en la medida que hagan referencia al trabajo científico, y en los cómics elaborados por los propios estudiantes. Una vez puestas en evidencia las concepciones de los alumnos sobre la ciencia y el trabajo científico, su segunda hipótesis y núcleo fundamental de la investigación, está dirigida a conseguir cambiarlas por otras más acordes con las concepciones epistemológicas actuales a través de una propuesta basada en el lenguaje del cómic.

**Gertrúdix Barrio, Felipe.** Diseño, aplicación y análisis de un modelo didáctico para la enseñanza de la música en la ESO con la utilización de contenidos digitales educativos.(2007).

Lectura Fac. Bellas Artes. Madrid.

El autor se propone conocer las aptitudes del alumnado ante el uso de contenidos digitales educativos como recurso educativo alternativo para el aprendizaje de la música en la enseñanza secundaria, y valorar si su uso contribuye a una mejora del adiestramiento conceptual. Para ello cuenta con las secuencias didácticas y objetos de aprendizaje desarrollados en MOS (portal temático musical del Centro Nacional de

Información y Comunicación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia).

**Marco Tello, Pilar.** La motivación en el preadolescente y adolescente en la expresión plástica: una experiencia metodológica. 1992.

Lectura: Fac. Bellas Artes. Complutense de Madrid.

Un estudio sobre cuatro grupos naturales de niños preadolescentes entre 8 y 12 años en un taller de expresión plástica, en donde se propone una metodología basada en la motivación que producen los estímulos tales como los materiales plásticos, las técnicas y el entorno, el aula y las relaciones afectivas, estableciendo tres vías, una de continuar su desarrollo iconográfico, otra segunda ejercitarse en los materiales con un desarrollo sensorial, y otra tercera, de aprendizaje observación y percepción para un futuro aprendizaje de las bellas artes.

**Pérez Gil, Manuel.** Desarrollo y evaluación de un programa de apoyo curricular asistido por ordenador para la enseñanza de la música en la educación obligatoria. 1991.

Lectura: Fac. Filosofía y Letras. Valladolid.

El desarrollo de la tesis se efectuó en dos fases:

- 1.- Investigación básica. Creación de un programa para la introducción a la lectura musical en tres elementos diferenciados: ritmo, melodía y armonía. La confección se realiza con el fundamento de una literatura científica sobre pedagogía musical con la que se confeccionan unas hipótesis de trabajo.
- 2.- Investigación experimental. Se comprueba su aplicabilidad en distintos niveles escolares y se da cuenta de los resultados obtenidos.

### **FUENTES CONSULTADAS**

### **BIBLIOTECAS**

**Biblioteca Facultad de Bellas Artes**

**Biblioteca Facultad de Educación de la UCM**

**Biblioteca Nacional**

### **BASES DE DATOS**

**TESEO: Base de Datos de Tesis Doctorales.** <http://www.mcu.es/TESEO/teseo.html>

**ERIC: Centro de Información Educativo de los Recursos.**

<http://www.ericdigests.org/espanol.html>

<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/index.html>

**CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa.**

<http://www.mec.es/cide/>



### 2.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MUSICAL

La música y el arte son dos disciplinas que de un modo u otro, siempre han estado unidas (cultura, ocio, comunicación...). Ambas establecen una relación íntima con el tiempo y el espacio en el que se desarrollan, coexisten en un mismo contexto cultural, social, económico, estético, y lo hacen en un permanente estado de cambio y movimiento que no siempre ha sido perceptible y evidente. En el ámbito pedagógico, sería interesante comprender la situación de las artes y la música desde su estudio histórico, es decir, conocer cuál fue el origen de la enseñanza de las artes, sus funciones, su evolución a través del tiempo, sus implicaciones educativas, etc.

En el planteamiento general de la investigación siempre va a estar presente la unión de los conceptos de arte y música. En el estudio de su evolución en educación, lo vamos a hacer de forma conjunta, de modo que veamos de forma simultánea cómo ha sido el tratamiento tanto del arte como de la música. Haremos un repaso histórico desde la Antigüedad Clásica hasta nuestros días destacando todo lo referido a la transmisión de los conocimientos artísticos en primer lugar y los musicales en segundo.

A continuación se presentan tablas en las que se plasma de manera simultánea la Época, el Contexto y la Situación de las Enseñanzas del Arte y la Música respectivamente. De este modo se facilita la posibilidad de hacer un estudio comparativo entre ambas enseñanzas. Porque la importancia de este estudio comparativo radica en que más que ser un “conocimiento del pasado” sea el desarrollo del pensamiento histórico como herramienta esencial para comprender y analizar las problemáticas que permanentemente surgen en la pedagogía musical y artística, evidenciando aquello que permanece y aquello que cambia en la música, las artes, la educación, la pedagogía y la cultura.

### 2.2.1 Repaso Histórico

La evolución del arte como cuerpo de conocimiento con carácter educativo, ha estado condicionada, como ya hemos dicho, por las diversas corrientes de pensamiento, estética, estructura social, económica y cultural. A partir de la Edad Media, los contenidos propios de la formación artística van a tener que ver con la progresiva variación en la concepción del artesano y el artista. Desde el medioevo ha habido una clara tendencia a considerar el arte como un conjunto de saberes transmisibles tan solo a unos privilegiados. Con el romanticismo y ya a principios del siglo XX con la “Escuela Nueva”, se hacen propuestas pedagógicas extensivas a toda la población en las que imperan conceptos como libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad o imaginación.

Actualmente los conceptos posmodernos del arte impregnan de variedad la actividad del aula y exigen adoptar un enfoque curricular multidisciplinario, algunos modelos con una estructura de currículo parecida a un entramado o red, ya que cada disciplina se relaciona con la construcción social de la realidad.

En el caso de la música, su consideración ha variado a lo largo de la historia. No siempre ha sido considerada como un arte capaz de desarrollar en el hombre multitud de capacidades y todo ha dependido, al igual que las artes, de los condicionantes culturales, sociales e incluso económicos del momento. De este modo, el considerar la situación pedagógica actual desde el conocimiento de su historia, nos va a aportar una visión más global y completa de la realidad, lo cual nos ayudará a entender mejor la situación presente.

### **2.2.1.1 Antigüedad Clásica**

En la Antigüedad Clásica se habló mucho de la educación y del lugar de las artes en ella, por eso podemos considerar que sea este el principio de la educación artística. El arte se consideraba no sólo por su valor estético, sino por su valor de contenido cultural de una época y su carácter formativo. Las primeras pruebas de la consideración de las artes dentro de la educación del individuo la tenemos con Platón, ya desde la Grecia Clásica se consideraba al arte como uno de los pilares de la educación formal: “Dejemos a nuestros artistas que sean los que decidan entre la naturaleza de lo bello y de lo no bello...”.( PLATÓN: La República). La polis era el centro principal de vida política y de desarrollo cultural. En ellas se elaboraban y aplicaban leyes dentro de sistemas de gobierno democráticos. Un ejemplo de las polis más importantes eran Esparta y Atenas. En la primera destaca su sistema de enseñanza dirigido para el ejército donde incluían la música para reforzar la moral del soldado y para intimidar al enemigo. Los atenienses, concebían la educación como un proceso continuo que comenzaba cuando eran niños y abarcaba todas las dimensiones del ser humano. Es decir, la educación iba dirigida tanto al cuerpo como al alma.

El acto de imitación constituía un modo de aprendizaje. En las Leyes [II, 653b-654b] podemos leer esta definición del concepto de educación como la virtud de alcanzar la armonía: “Llamo pues, educación a la primera adquisición de la virtud que hace un niño; si el placer, el amor y la amistad, la tristeza y el odio nacen debidamente en sus almas antes de que despierte en ellos la razón y si una vez en posesión de la capacidad de razones estos sentimientos se armonizan con la razón, reconociendo que han sido bien formados por los hábitos correspondientes, esa armonía constituye la virtud completa”.

En las artes plásticas, en general se puede decir que tenían una consideración inferior a la música, el artista no era tan reconocido como el músico y era considerado como mero artesano. Las artes imitaban a la naturaleza, y por lo tanto no tenían la propiedad de representación de las “formas ideales” a las que sí se aproximaban la música y la poesía. A pesar de esto, Aristóteles sí consideraba las artes en un nivel similar a la música, llegando a clasificar el dibujo como una asignatura extra al currículo normal de literatura, música y gimnasia, es decir, era un complemento para el desarrollo integral del individuo.

En el terreno de la música la concepción cambia totalmente, llega hasta el punto de considerarla parte de un todo educativo y parte de lo que ellos llamaban *paidea* (sentimiento que tenía el individuo de identidad con la cultura). Otro ejemplo de la música dentro de la cultura griega era el significado del término griego **mousike**. Con él se definía en el s.V a.C no sólo la música sino a cualquiera de las artes y las ciencias que se hallaban bajo el dominio de las Musas<sup>6</sup>. Los músicos eran depositarios de la inspiración de la Musas y por tanto capaces de transmitir con eficacia lo que los dioses les sugieren (Efland 2002). Decía Platón que si pudiera elegir la música que escuchaban e interpretaban los jóvenes, podría determinar la sociedad que producirían (Pascual 2006:5). Estaba claro que en la filosofía de la Antigua Grecia la música y el arte educaban, y se ve en el hecho de la necesidad de difundir su práctica en el seno de la sociedad e incluirlas en el sistema educativo. También la música está presente en la teoría educativa de Aristóteles, para quien todo conocimiento proviene de los sentidos. La unidad de la música, la palabra y la danza demuestra la difusión general de una cultura musical específica entre los griegos desde época remota. Tanto en el arte

---

<sup>6</sup> “Las 9 musas, originalmente ninfas de las fuentes y diosas del ritmo y del canto (...) representan los diferentes aspectos de la música, la lengua, la danza y la ciencia, son: Clío, Calíope, Melpómene, Talía, Urania, Terpsícore, Erato, Euterpe y Polimnia”. Atlas de Música, (Vol. I: 171).

figurativo como en las fuentes literarias como la “Odisea” podemos comprobar el papel primordial de la música en la cultura griega.

### **2.2.1.2 Edad Media**

Con la caída del imperio romano y la expansión del cristianismo, la estructura social del arte sufre un profundo cambio: el patrocinio, es decir, el encargo y pago, pasa del estado a la iglesia, con lo cual es en ella donde reside el poder cultural y la toma de decisiones sobre la producción artística y su transmisión. Esto es debido fundamentalmente al cambio en la organización económica que pasa a ser feudal y en la que ya no tiene cabida el mecenazgo, y al interés por parte de la iglesia por desechar cualquier vestigio de arte pagano. La concepción general de todos los aspectos de la vida y del mundo va a estar presidido por la fe, y es en torno a la religión hacia donde van a ir dirigidas cualquier forma de arte. En cuanto al concepto de ésta, va a estar vinculado con la adquisición general de destrezas para la transmisión del mensaje religioso a una sociedad profundamente analfabeta. Sometida a los criterios y pautas del clero, ambas disciplinas dejan de considerarse tan formativas en primera instancia, y pasan a ser consideradas como un refuerzo y transmisión del mensaje divino. En la música nace el *canto gregoriano* y tras él la *polifonía litúrgica* con sus distintas escuelas (St. Marcial de Limoges, Notre Dame). La música vocal es la única capaz de elevar el mensaje de Dios al estado más divino, siendo la música instrumental un arte de carácter menor relegado al pueblo con deseos y costumbres muy elementales y banales. La nueva música cristiana les planteó un problema a los Padres de la Iglesia; oscilaban entre condenarla o dotarla de una nueva estética que la diferenciara de la música pagana. Consideraron que la música verdadera era la que hacían los cielos, y que en todo caso, los hombres debían imitarla. Para ellos era superior la música matemática, la que se basaba en los números y ni siquiera debía sonar.

En cuanto al sistema de enseñanza, tenemos el establecido a partir de una nueva forma de expansión artística llegada con la Baja Edad Media. Con el comercio se va a favorecer el nacimiento de una nueva estructura social: los gremios, y con ellos el de maestro-aprendiz (y asistente). El sistema de enseñanza era el de la transmisión oral y el de la copia, pero a pesar de esto, ya aparecen escritos y tratados sobre enseñanza de las artes visuales como: *De Diversis Artibus* de Presbyter<sup>7</sup> en el ámbito artístico y sobre teoría musical como los de Odón<sup>8</sup> en su *Dialogos de música*, los de Hucbaldo<sup>9</sup> con *De armonica institutione*, junto con las valiosas aportaciones de Guido D'Arezzo<sup>10</sup> y de Boecio<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Teófilo Presbítero (aprox. 1070-1125), monje benedictino y autor de “*De diversibus artibus*”, colección de tres libros escritos entre 1100 y 1120, en los que tratan las artes aplicadas.

<sup>8</sup> Odon de Cluny (879-942) segundo abad de Cluny, además de ser autor de diversas piezas litúrgicas, himnos y antífonas, se le atribuyen algunos tratados musicales, como “*Dialogos de música*” en el que trata métodos de enseñanza de la música, armonía y modos.

<sup>9</sup> Hucbaldo (840 - 930), monje del monasterio de San Amando, propuso trazar líneas para aclarar la escritura musical y hace un tratamiento de la música diferente al metafísico, atendiendo a problemas técnicos.

<sup>10</sup> Guido D'Arezzo, ( 995 - 1050 ), monje benedictino, perfeccionó la escritura musical a partir de las aportaciones de Hucbaldo con la implementación definitiva de líneas horizontales que fijaron alturas de sonido, cercano a nuestro sistema actual. Finalmente después de ensayar varios sistemas de líneas horizontales se impuso el pentagrama griego: cinco líneas. También es el responsable del nombre de las notas musicales.

<sup>11</sup> Boecio (480-524), político, filósofo y poeta latino había determinado 3 tipos de conocimiento: el de los instrumentos y el arte de interpretar, compositores que aúnan texto y melodía, y el campo específico del “músicas” que permite juzgar la obra de los instrumentos y el canto según principios especulativos y racionales.

En estas fuentes se ofrecen datos sobre cómo era o debía ser la transmisión de la técnica, en el caso de la música qué tipo de música era más conveniente enseñar (mundana, humana e instrumental), como debía hacerse y qué contenidos se impartían en las universidades, además se anima a la experimentación y no sólo a la mera copia. Sobre la enseñanza de la música cabe destacar las grandes discusiones sobre la superioridad de la música “especulativo” (músicas) sobre el “práctico” (cantor) por un lado y por otro hay que señalar una corriente que estimaba más al artista y que se desentendía de los elementos especulativos de la teoría musical (Fubini 1999).

Por otra parte no debemos olvidar que el hombre medieval también desarrollaría un arte profano, tanto en las artes visuales como en la música, expresaría temas sobre amor, guerra o humor, bailaba, cantaba y disfrutaba con la música y el arte apartada de los temas religiosos. Cabe destacar la música profana y sus músicos, trovadores, troveros, juglares y goliardos. Ellos cantaban bien en latín o en lengua vernácula poemas anónimos, de autores clásicos, actuales o propios. Sabían música porque eran estudiantes o clérigos errantes que habían aprendido en los monasterios lo suficiente y ahora esperaban que algún patrón les proporcionase sustento. Los goliardos habían dejado la vida religiosa pero eran hombres cultos con conocimientos suficientes de poesía y música. En un nivel más bajo de la escala social estaban los juglares que actuaban haciendo malabares, acrobacias, bailes, narraban historias y como no, cantaban y tocaban instrumentos. Por lo general no tenían grandes conocimientos musicales, no eran ni poetas ni compositores, pero sí transmitían canciones de otros autores que su vida vagabunda hacía que se difundieran por el país. Los trovadores suponen el inicio de la poesía lírica en lenguas modernas en Europa Occidental. El movimiento de trovadores comenzó en las regiones occidentales de la Francia meridional, el primer trovador conocido es Guillermo IX, Conde de Poitiers y Duque de Aquitania (1071-1127), y se fue extendiendo en otras regiones de Europa Occidental, estimuló el desarrollo de la canción vernácula y se dieron gran variedad de formas y técnicas

poéticas como la *chanso* (canción de amor), la *pastorela* (canción pastoril), o la *Stampida* (canción de danza).

### **2.2.1.3 Renacimiento**

En el Renacimiento se pone fin al hecho de que la cultura sólo esté al alcance de la iglesia. El clero pierde relativamente el poder en el gobierno, se refuerza la unidad dinástica de la clase gobernante en Europa, hay una mayor centralización del poder en la clase aristocrática, destaca la política expansionista de los Reyes Católicos y se da lugar a la creación de un estado moderno en una sociedad en la que las clases privilegiadas siguen siendo la nobleza y el clero (con menos hegemonía política). Hay una burguesía en progresivo ascenso a consecuencia de un sistema de economía con la aplicación y práctica del mercantilismo y el capitalismo.

Durante los siglos XV y XVI la enseñanza artístico-artesanal se mantiene ligada a los gremios. Progresivamente, se van dando cambios en la conceptualización del arte y en la situación del artesano-artista, va apareciendo un nuevo tipo de instituciones de enseñanzas artísticas que marcan una nueva dirección formativa con una consigna clara: el arte ha de escindirse de la artesanía, y por extensión la situación del artista ha de cambiar con respecto a la del artesano. Fueron importantes las aportaciones a esa diferenciación entre artesanía y arte las de teóricos como Alberti, Leonardo o Miguel Ángel.

Estas nuevas posturas ante el arte se deben fundamentalmente al humanismo, corriente de pensamiento determinante de la época. El humanismo va a volver a descubrir las antiguas culturas de Grecia y Roma, lo cual afectó al pensamiento, la arquitectura, la poesía, las artes y la música. Puso gran interés en el estudio de la



historia, filosofía y poesía clásica y triunfó la educación humanística gracias al establecimiento de nuevas escuelas de estudios clásicos fundadas por príncipes y duques. Por primera vez se da importancia a la educación estética, hay un mayor interés por el estudio de las humanidades y en definitiva, hubo una recuperación de las enseñanzas, las formas estéticas y los valores políticos del pasado. Defiende el ideal de educación general no limitada al clero o a los médicos considera al artista un intelectual y no un artesano, y se van a incluir en los aprendizajes todas las disciplinas, entre ellas las artes visuales: la arquitectura, la cerámica y la escultura del pasado (Efland: 2002).

Se crean las *Academias*, lugares de conocimiento global donde ciencia y arte, teoría y práctica tienen cabida, diferentes a los gremios, son el resultado de una nueva concepción de la educación artística. En ellas se reunían artistas, pensadores, filósofos y músicos para dibujar, contemplar las demostraciones que hacían otros, discutir teorías del arte, filosofía, poesía o música; eran reuniones bajo los auspicios de mecenas importantes como Cosimo o Lorenzo Medici (Ib.). Estas instituciones van a sufrir profundas transformaciones desde su primera aparición como reuniones informales de humanistas en la Italia del Renacimiento, hasta la concepción de academias al servicio del absolutismo como es el caso de Francia con Luis XIV, en ellas se decidía el qué, cuándo y cómo tenía que ser la producción artística ya que por Ley, cualquier asociación de artistas debía estar tutelada por la Academia llegando a convertirse en lo que se podía llamar una “fábrica de arte” donde los artistas son como artesanos supervisados. En las artes plásticas la presencia de las Academias supuso un cambio de enfoque en los objetivos de la educación artística, que desplazó su centro de interés de la destreza manual hacia la norma. No existía una programación definida, y las lecciones consistían en la interacción del maestro y el alumno.

En el terreno musical, el humanismo impregna el mundo intelectual ahora interesado por la música, la cultura clásica recobra importancia y eso repercute en la vuelta del valor educativo y formativo de la música. Seguirá siendo considerada una

ciencia hasta el XVII, pero ya no les interesa la música de los planetas, sino la que hacen los hombres, aunque sigan pensando que debe basarse en números. La música comienza a separarse de la poesía y la liturgia, y una de sus funciones llega a ser la de “mover los afectos” (Fubini 1990:133). Se inicia la diferenciación del papel del compositor y del intérprete, y a partir de ahora la música se compone pensando fundamentalmente en el destinatario, normalmente la corte, que impulsa y patrocina las creaciones musicales y artísticas. Además de hablar y hacer música en las academias, ahora se crea en las capillas musicales. Las capillas son la principal institución del XIV, XV, y XVI: ellas serán modelos para otras, servirán para continuar con las ideas del concilio y suponían un espacio en el que los jóvenes compositores aprendían estudiando las obras de los grandes maestros. El humanismo considera la educación musical importante, la pone en primer plano, como arte a practicar y cultivar, no sólo a escuchar, por el buen cortesano.

Comienzan a hacerse composiciones por encargo, hasta entonces la composición había sido una ocupación secundaria, pero ahora se convierte en una actividad principal. No es que los músicos puedan vivir de la composición, pero ésta les centra en otro ámbito, estamos ante un signo de la nueva característica de la actividad del compositor del XV: la profesionalidad.

- *La ópera* nace en este periodo, los músicos empiezan a sentir la inquietud de volver a los modelos clásicos, que fue una de las características generales del Renacimiento. A la cabeza de este movimiento se pone Florencia con sus cameratas. Estas eran reuniones en las que tomaban parte literatos y artistas y se discutían temas de cultura y arte de todos los tiempos. Con respecto a la música, unos tomaban partido por la polifonía, otros por la monodia, otros por resucitar la tragedia griega, etc. Gran celebridad alcanzó la camerata del conde Bardi, a la que asistían las figuras más destacadas de la época, entre ellas Vincenzo Galilei, padre del astrónomo Galileo, que puso música a unas poesías de Dante. El éxito que obtuvo animó a Jacopo Peri (1561-

1633) al componer una obra musical en colaboración con el poeta Octavio Rinuccini, sobre un tema pastoril titulado “Dafne”. Pocos años después, en 1600, ambos artistas escribieron “Eurídice”, que puede considerarse como la primera “opera in musica”, llamada así por tratarse de una obra destinada a ser representada en escena, en la que no había ninguna parte hablada, sino que se cantaba desde el principio hasta el fin, e iba acompañada por orquesta. Las palabras “in musica” desaparecieron más tarde, quedando como nombre genérico el de ópera, para distinguir estas formas escénicas de género misto, es decir, que participan del vocal e instrumental. El nacimiento de la ópera se debe a una reacción contra el estilo polifónico.

### **2.2.1.4 Barroco**

El cisma de la iglesia (reforma protestante), las guerras y las agitaciones sociales marcaron el fin del Renacimiento. En contraposición nace un nuevo periodo donde la nueva conciencia del mundo y la cultura va a influir sobre la educación en general y en consecuencia en las artes y la música. El sistema político pasa a ser absolutista y va a propiciar el control de las artes como medio de expresión de grandeza y glorificación del gobierno. El racionalismo desplaza las teorías del humanismo, pone en duda toda realidad (Descartes) y se cree firmemente en la ciencia como mejor fuente de conocimiento. Las consecuencias para las artes no podían ser peores, hay una pérdida del status social del artista y del músico.

En las artes plásticas hay una continuidad del sistema de enseñanza en las academias pero con un profundo cambio de métodos y objetivos. El caso más llamativo es el de Francia que con el establecimiento del absolutismo las academias pasan a ser lugares de enseñanza oficial donde todo pasa por y para el Estado y donde el sistema de enseñanza es la copia de un modelo y la transmisión de teorías sin lugar a debates ni nuevos planteamientos.

En cuanto a la música, el racionalismo va a incidir como corriente de pensamiento con mayor aceptación en los grandes pensadores de la época. Se produce un cambio profundo en el terreno musical: el desarrollo de la armonía y el melodrama o la ópera, esto va a suponer no sólo una revolución musical sino estética y filosófica. Se discute mucho sobre cómo debe ser la obra artística musical siempre bajo la visión racionalista. Seguirá el ideal de imitación de la naturaleza pero con grandes diferencias y contradicciones entre corrientes con el mismo objetivo. Los filósofos de los siglos XVII y XVIII consideran a la música como un arte menor, atrás ha quedado una visión aristotélica de la educación y con ello la consideración de las artes como medio de desarrollo personal. En este periodo se desarrolla la *Teoría de los afectos*, por la cual la música debe supeditarse al texto y desarrollará códigos lingüísticos que lleven a representar emociones universales desligadas totalmente a los deseos del intérprete y compositor. La función de la música abandona el del placer estético para ser ahora un vehículo para expresión y exaltación de las emociones no personales, sino universales.

- Conservatorios: es el periodo donde nacen *Los Conservatorios*. El término conservatorio viene del latín *conservare*, conservar o preservar, nace en Italia durante el siglo XVI y hacía referencia a un hospicio ya que eran centros donde se atendían a niños desamparados y a niños y jovencitas. Los huérfanos recibían una formación musical especial, tras lo cual podían pasar a formar parte de coros religiosos y, más tarde, de la ópera. Así, las escuelas de música nacieron en el seno de los “conservatorios”. Numerosos compositores italianos de los siglos XVII y XVIII estuvieron asociados con los conservatorios, bien como estudiantes o como profesores. Los conservatorios se mantienen como lugares de enseñanza al igual que las academias en las artes, van a ser el centro principal de formación y trabajo para los compositores italianos de estos siglos, Vivaldi por ejemplo, estuvo contratado desde 1703 por el Pio Hospédale Della Pietà, un hospicio femenino veneciano.

- La ópera que nace en el renacimiento, empieza a desarrollarse en el siglo XVII. La tragedia griega sirvió como modelo distante para la clase de música dramática que los literatos del Renacimiento pensaban como idónea para el teatro. Se toma como referencia y primera ópera propiamente dicha “Orfeo” de Claudio Monteverdi estrenada en Mantua en 1607. Está claramente construida tanto en su tema como en su mezcla de estilos, sobre el molde de las óperas florentinas con tema pastoral con una amplia gama de recursos vocales e instrumentales. La ópera, por una serie de circunstancias, echó raíces en Roma en la década de 1620 por lo que la iglesia adopta un papel importante en el mecenazgo de la ópera. Los temas eran sobre vidas de santos, temas mitológicos o sobre poemas épicos de Tasso, Ariosto y Marino. También tuvieron desarrollo la ópera veneciana y poco a poco y en épocas posteriores, se fue diversificando en distintas ciudades y países de Europa (lo veremos con más detalle en el siguiente capítulo 2.3 pág.87).

### 2.2.1.5 Clasicismo

El espíritu científico impulsado por el racionalismo empezó a dar sus frutos, hubo grandes avances tecnológicos con su mayor consecuencia en la revolución industrial, el absolutismo fue reemplazado por el sistema de gobierno parlamentario y hay un aumento de libertades constitucionales marcando este periodo por el progreso. En el marco del pensamiento se desarrolla el iluminismo y se crean grupos de pensadores y eruditos denominados enciclopedistas. En el campo de la educación no podemos dejar de citar la obra de Jean Jacques Rousseau (Ginebra 1712 – Erménonville (Francia) 1778), precursor del pensamiento democrático, considera al ser humano como individuo cultural y establece los cimientos de la etnología moderna. Sus principales escritos fueron “El Contrato social”, “Emilio” o “Discours sur les Sciences et les Arts”. Colaboró para la “Enciclopedia” y redactó numerosos artículos referentes al terreno musical. En su obra *Emilio*, se ponen de relieve reformas educativas basadas en el

aprendizaje a través de los sentidos que culminarían en el siglo posterior en el trabajo de Pestalozzi y Froebel. Se defiende el que la sociedad garantice la educación de todos sus miembros, se amplían las oportunidades para la educación y todo eso influye enormemente no sólo en los estados europeos, sino también en las ideas americanas sobre la educación (Efland 2002).

A finales del siglo XVIII se producen profundos cambios políticos y sociales que derivarán en un renovado crecimiento del cultivo de las artes. Desde tiempo inmemorial, las manifestaciones artísticas habían operado casi exclusivamente dentro del sistema de patronazgo. Pintores, escultores, músicos e incluso poetas habían sido trabajadores a las órdenes de aquellos que pagaban por sus servicios y como es natural, las principales instituciones políticas y eclesiásticas de la sociedad europea ejercían el patronazgo artístico, todo esto teniendo en cuenta las grandes diferencias que había entre el sistema francés absolutista y de mecenazgo privado de Inglaterra. En esta época el mundo social de la música y las artes está fuertemente condicionado por la revolución industrial y la burguesía que cambian la política de la mayor parte de países europeos. La gran movilidad social del periodo se manifiesta en la sustitución del arte como artículo de lujo antes exclusivo del clero y la aristocracia y ahora en posesión de la clase burguesa emergente.

Los centros de enseñanzas artísticas siguen siendo las academias pero con un renovado planteamiento respecto de la institución francesa, eran escuelas no fundadas por motivos políticos, sino por motivos económicos. Hay una fuerte demanda de profesionales y artesanos con nociones de dibujo y diseño útil en la industria y el comercio.

La música, quizá más que ninguna otra manifestación artística, había estado siempre asociada con el patronazgo. Excepto sus manifestaciones más sencillas, la música es un pasatiempo notoriamente caro: la disponibilidad de intérpretes

instrumentos, la copia de partituras, y en el caso de la música dramática, la necesidad de un escenario, eran los responsables de tal situación. Debía haber un cambio muy radical para que el músico pudiera ser libre e independiente y ese cambio vendrá dado por el nuevo orden social de la burguesía. El concierto público organizado y sustentado por las academias, el comercio de las partituras y las clases de música a esa nueva burguesía adinerada hicieron posible a un nuevo músico libre y mejor considerado.

Por diversas motivaciones y en un variado espectro geográfico, los conciertos públicos constituyeron un producto característico de los cambios sociales del siglo XVIII en Italia, los principales responsables en la organización de conciertos fueron las Academias. Éstas eran sociedades, muchas de ellas creadas en los siglos XVI y XVII, donde se discutía e investigaba toda clase de materias: ciencias naturales, historia, arquitectura, literatura y artes. Un buen número de tales organizaciones se relacionaban específicamente con la música, destaca la Academia de la Arcadia en Roma, con Scarlatti o Corelli entre sus miembros, y la Academia Filarmónica de Bolonia a la que perteneció Mozart.

Como ya hemos comentado, es la época del iluminismo y los enciclopedistas donde destaca Rousseau (elabora el *Diccionario de Música* en Noviembre de 1767). Rousseau participa activamente en la Enciclopedia, sus gustos musicales van dentro de la corriente del momento, pero su importancia reside fundamentalmente por revalorizar la música, esto no es más que una prueba más del valor de la música como fuente de conocimiento y por tanto parte de transmisión cultural en la sociedad y por supuesto susceptible de concebir en la educación.

En cuanto a los centros específicos de formación musical, tenemos que la mayoría de los conservatorios italianos cerraron sus puertas en el siglo XVIII, pero en Europa la idea de Escuela de música se extendió: en Francia, el Gobierno creaba el *Conservatoire National de Musique et de Déclamation* en París en 1795, en Viena

(1817) la *Hochschule für Musik und darstellende Kunst*, en Londres (1822) la *Royal Academy of Music*, en Bruselas (1832) el *Conservatoire Royal*, en Madrid (1830) el *Real Conservatorio de Música*, y la *Hochschule für Musik* de Leipzig, fundada por Mendelssohn en 1843 que atrajo a estudiantes de toda Europa. Otro sistema de difusión y organización de la cultura musical pasa a manos de sociedades de profesionales o aficionados como la Sociedad de Amigos de la Música.

Con la nueva movilidad social, la nueva burguesía y aristocracia crea nuevas aficiones, y la del piano crece con gran fuerza. Los aficionados quieren aprender música por si mismos, por el gusto musical o como signo de prosperidad y bienestar. De este modo los músicos de las ciudades tienen trabajo con más alumnos. Este fenómeno se relaciona con el éxito del piano.

A lo dicho anteriormente hay que sumarle el interés por el rescate de los músicos del pasado dentro de la didáctica musical. Con esto surge la historiografía musical (en 1776, Hawkins publica su *General History of Music*), como actividad autónoma lo cual es bastante significativo pues comienza a valorarse la música como arte con identidad propia y hace que surja la historiografía musical como actividad autónoma. Eso se ve sobre todo en las ciudades alemanas se establecen relaciones entre música y cultura. El intelectual musical típico de fines del XVIII no estudia la música sola, sino su relación con otros aspectos de la estética, arte, ciencia, etc.

El músico hasta ahora se había formado en el oficio en las instituciones musicales del seno de la corte y la iglesia. Estas instituciones habían intentado perpetuarse proporcionando formación y experiencia a los futuros compositores. Hijos y sobrinos heredaban las habilidades y a veces la posición de los padres, una vez alcanzado un cierto grado de seguridad garantizada por tales instituciones. Muchos compositores del siglo XVIII, como Mozart y Beethoven habían aprendido su oficio desde niños en el seno de una familia de músicos.



### **2.2.1.6 Romanticismo**

El siglo XIX fue una etapa de grandes cambios, la industrialización, las nuevas formas de gobierno y la revolución cultural romántica con la ilustración influyeron como no podía ser de otro modo en la forma de ver al artista, su arte y en el modo de transmisión de la misma. Los nuevos factores del cambio en la época tienen una gran influencia en la educación artística, las estructuras sociales y económicas sufren una revolución y la cultura, como un elemento más en el entramado social, se impregna de la corriente romántica. Se da paso a otra visión del artista como ser individual que expresa de forma íntima, libre y personal su arte. Ahora el arte se convierte en un artículo comercial, crece el coleccionismo, surgen los conciertos, y existe un mercado masivo de objetos de arte como muebles, grabados, partituras e instrumentos musicales.

A principios del siglo XIX filósofos y pensadores se afanaron en la tarea de definir los principios, fines y significado de las Artes como un conjunto coherente. Incluían la música dentro de las Bellas Artes como actividad distinta a aquellas a las que se dedicaba la gente corriente. Era ya aceptada la idea de que las integrantes de las “Bellas Artes” (literatura, escultura, arquitectura, pintura, jardinería paisajística y música) tenían elementos en común.

En el campo de la educación, las aportaciones de Pestalozzi y Fröebel fueron fundamentales. Johann Heinrich Pestalozzi (Suiza 1746-1827), considerado como uno de los principales reformadores de la educación de principios del siglo XIX, consideraba como fundamento de todo aprendizaje humano la búsqueda de las impresiones sensibles que la mente recibe de la naturaleza, fuente de la verdad a la que se llegaba a través de los sentidos. Pestalozzi, aseguraba que el individuo aprendía por medio de los *sonidos* tanto hablados como cantados; por medio del estudio de la *forma*, que incluía la medición y el dibujo; y finalmente por medio del estudio de los *números*. Friedrich Fröebel (Alemania 1782-1852), alumno de Pestalozzi, en 1837 crea el primer

“jardín de infancia” donde facilita la educación en edad escolar. Propuso el “principio de actividad” ya que considera que rasgo esencial de la mente es la actividad, el hombre conoce y se desarrolla a partir de la actividad y el juego. Además de crear los jardines de infancia, elaboró un currículo basado en el principio del juego como representación activa de la vida interior del yo y como medio principal para el desarrollo de los niños.

En el romanticismo se considera una nueva visión del artista y el músico, su consideración pasa a ser la del ser capaz de mostrar sus propias emociones, la visión romántica del arte y la música pasa a una enseñanza encaminada a la creación de hombres geniales y virtuosos, y la música en concreto será un campo al alcance de unos pocos; un concepto que predominará largo tiempo. La industrialización da paso a un nuevo tipo de producción para el cual hace falta una formación específica, habrá una desaparición de mano de obra cualificada y una gran repercusión en las antiguas formas de enseñanza y en las obras de arte de calidad. Se buscan nuevas soluciones para encajar el trabajo manual con el industrial, pero al mismo tiempo se quiere desarrollar los ideales románticos sobre libertad y autoexpresión del artista.

La nueva situación se soluciona de diversas maneras en Europa y Estados Unidos, por un lado se crearon academias y centros para cubrir las necesidades industriales, y por otro, se crearon centros donde el artista pudiera desarrollar el ideal romántico de libertad e independencia creadora. En la mayoría de los países se optó por separar la enseñanza de las Bellas Artes dedicada al desarrollo de un arte más exquisito e individualista coherente con la idea romántica de arte de la de los oficios artesanales en función de las necesidades industriales. Nuevos centros nacidos con estos objetivos son los *Ateliers*, *Master Classes*, *Kunstgewerbeschule* y en el caso de Estados Unidos tenemos la inclusión de las artes visuales en la universidad (Oxford) por parte de John Ruskin (1819-1900), escritor, crítico de arte y sociólogo británico).

En el terreno musical, también habrá distinción entre una música más práctica y vulgar y otra más exquisita y distinguida. Hay una consideración del músico muy elevada y una disociación cada vez más clara entre música como “entretenimiento” y música como “arte”, junto con otra disociación clara entre música “popular” y música “seria”. La industria dará paso a una mayor producción de instrumentos musicales como el piano con su repercusión en los gustos estéticos del momento, número de composiciones para este instrumento, conciertos y clases particulares.

La nueva organización social desplaza los antiguos modelos de enseñanza musical, la formación musical del compositor decimonónico solía ser diferente a la de las épocas anteriores porque no solían tener un contacto tan directo con el oficio musical ni con la técnica musical, lo cual, dicho sea de paso, dio paso a la formación de compositores por diversas fuentes y la creación de diversos y variados estilos. En el siglo XIX la mayor parte de los compositores accedieron a la música mucho más tarde que en los siglos anteriores, esto es, no desde su infancia, y por vías diferentes que las de familias de músicos en la corte o la iglesia, ya que había desaparecido el sistema de patronazgo. Los padres de Schubert, Chopin, Schumann, Berlioz o Dvorák pasaban a ser desde maestros de escuela a libreros, médicos o incluso posaderos (a excepción de Félix Mendelssohn), muy distinto a músicos anteriores como la familia Scarlatti o la familia Mozart.

### *La Escuela común y la Educación Artística Infantil*

Ya desde los siglos XVIII y XIX, la educación artística y musical se incluye dentro de la concepción rousseauiana del niño: dirigida al desarrollo de la identidad individual y colectiva, de la creatividad y la autoexpresión, renuncia a los contenidos clásicos en beneficio del trabajo espontáneo y libre, y el centro de la propuesta es el sujeto y no el producto (Efland 2002). Las necesidades de la sociedad industrial empujaron a sistemas de enseñanza pública, que recibía el nombre de movimiento de la

Escuela Común, que proporcionase conocimientos básicos como la lectura y escritura para hacer posible el desarrollo industrial. Se hicieron necesarios conocimientos básicos de diseño y dibujo para sistemas industriales de producción en ese campo, es por eso como en consecuencia, se incluyen contenidos artísticos en los programas escolares básicos. Otro factor de consideración de arte es su valor moral entre una capa social ignorante y en muchos casos con escasos valores morales y estéticos. Así, el arte y la música son considerados altamente saludables en estos ámbitos sociales.

La música vocal y el dibujo eran defendidos como formas de elevar los estándares morales, según Mann (1972) “El dibujo va de la mano de la música, lo mismo sucede con el cultivo de las bibliotecas y el cultivo del gusto por la lectura, etc..” MANN, H.(1972: 186). Horacio Mann (1796-1859), pedagogo norteamericano que dedicó su vida a la reforma educativa de su país, basa su filosofía pedagógica en ideas en favor de la educación universal, libre, obligatoria, no sectaria y gratuita. Para él, uno de los pioneros de la coeducación, la educación debe estar en manos del Estado y no de organizaciones eclesiásticas, orientada al desarrollo de virtudes cívicas y de la eficiencia social y debe preparar tanto a los hombres como a las mujeres.

Tampoco olvidemos la importante aportación de Pestalozzi y Fröbel en la pedagogía decimonónica (ya comentado). Pero en el caso de la música no es del todo real su tratamiento en las escuelas, a pesar del legado de Rousseau y las aportaciones de los autores comentados, a falta de necesidades industriales reales, no hace falta saber música para fabricar instrumentos, el conocimiento musical va a limitarse a niveles sociales privilegiados. Aquí vemos un punto importante de diferenciación del tratamiento de las artes y la música en las escuelas, el arte infantil se considera fundamentalmente por la necesidad económica del sistema industrial y la música, al no ser productiva, queda relegada a las capas más pudientes y como actividad de ocio y lujo, eliminándose cualquier posibilidad de ser trabajada en las escuelas.

### **2.2.1.7 Siglo XX y XXI**

El amplio y variado panorama pedagógico que nos ofrece el siglo XX va a abarcar desde autores que cabalgan entre los siglos XIX y XX hasta las corrientes más innovadoras y actuales. Es tan amplio y variado el espectro de autores y metodologías que se le dedicará un título a cada materia: artística y música. Sin embargo, en este punto es de gran importancia detenernos en un movimiento de innovación pedagógica crucial en la pedagogía del siglo XX: La Escuela Nueva. Éste es un movimiento de innovación pedagógica centrado en principio en la educación infantil, que se basa en la actividad, globalización y otras novedades metodológicas. Esto representó una revolución copernicana en la educación infantil; fueron muchos los cambios introducidos, que se dejaron sentir también en el ámbito de la educación artística y musical.

Frente a la escuela tradicional, que había permanecido bastante ajena a esta preocupación, la Escuela Nueva quiere que en las escuelas haya un ambiente estético y que se promueva la formación de la sensibilidad de los niños, también en lo artístico. De modo que, de los 30 principios señalados en el Congreso de Calais<sup>12</sup> (1921) como característicos de la Escuela Nueva, el 26º dice que “la Escuela Nueva debe presentar una atmósfera estética y acogedora” y el 27º quiere que haya en ella “música colectiva, cantos a coro y orquesta”. Autores representativos de ese movimiento se verán en diferentes apartados, son María Montessori, Decroly y Dewey.

La historia de la educación se remonta a la época clásica en la que era considerada como parte fundamental de la sociedad. Dentro de ella se reconocían las artes plásticas y la música no sólo por su valor estético, sino formativo. Sin embargo no

---

<sup>12</sup> En el Congreso de Calais (1920) se establecieron los principios de la Escuela Nueva. Gracias a sus 30 bases, la Escuela Nueva contaba con un programa y unos principios a desarrollar.

siempre han estado unidas y respondiendo a las culturas en las que se situaran, tenían mayor o menor grado de importancia y valoración. La música, por ejemplo, junto con la poesía llegó a tener mejor opinión que las otras artes pues no imitaban a ningún modelo de la naturaleza, era la más próxima a las “formas ideales” (Platón “La República III). El dibujo no formaba parte integral de la experiencia educativa griega *paidea*, así como sí lo estaba la música y era una asignatura extra del currículo normal. En Roma las artes, tanto visuales como musicales, dejan de tener cabida en las discusiones sobre educación, de lo cual se deduce su relativa importancia para esta cultura.

En cuanto a la situación de la educación en nuestros días, tenemos la herencia de muchas corrientes y teorías nacidas en el siglo XX como la *Gestalt*, la *Teoría de las Inteligencias múltiples* o la *Modernidad Líquida*. En ese contexto se desarrollan programas, proyectos y leyes que apuestan a una adaptación de la educación a la realidad social y laboral del individuo. Ejemplo de ello son la incorporación en España de las 8 competencias curriculares a desarrollar en Primaria y Secundaria y otro, es la creciente y necesaria incorporación de recursos tecnológicos en los centros como son las aulas de informática, de audiovisuales, o el uso de la “Pizarra Digital” y de los “Tablets pc”. Todo ello extendido por supuesto a las disciplinas artísticas.

Nos sentimos tentados a creer que existe una relación entre la música y las artes en todas las épocas ya que hablamos del impulso creador innato al hombre y de cómo las circunstancias han influido en él. Claramente hay diferentes ritmos en evolución de este progreso dependiendo no sólo de la época, sino de los países, la evolución estética de cada uno iba acompañada de profundos cambios sociales como la consolidación de la burguesía como clase dominante, también se daba la coexistencia de academicismo y la innovación y como no, el arte pasaba de ser instrumento para cambiar la sociedad a ser instrumento de autoexpresión del artista. Pero este análisis pormenorizado no es el que nos ocupa, sino la evolución “en general” de ambas artes.

## 2.2.2. Estudio Comparativo

Tabla 1: Estudio Comparativo Arte y Música I

ÉPOCA	CONTEXTO HISTÓRICO	ENSEÑANZA DEL ARTE	ENSEÑANZA DE LA MÚSICA
Antigüedad clásica	<p>Ciudades-Estado, polis griegas.</p> <p>Economía marítima, comercial y agrícola.</p> <p>Sistema de gobierno democrático.</p> <p>Sociedad con ciudadanos libres, y esclavos.</p> <p>Politeísmo, mitología, gran importancia de la educación del ciudadano libre.</p>	<p>Dibujo asignatura añadida al currículo normal.</p> <p>Talleres gremiales.</p> <p>Las artes como el dibujo o la escultura se consideran artes inferiores ya que imitan a la naturaleza.</p>	<p>Música y poesía unidades y parte fundamental del currículo.</p> <p>Origen divino de la música, capaz curar enfermedades y de purificar el cuerpo y la mente.</p> <p>Música por encima de las artes.</p>
Edad Media	<p>Sistema feudal agrario.</p> <p>Concepción religiosa del mundo y punto de referencia para cualquier expresión artística.</p> <p>Centros de enseñanza artística: monasterios y escuelas catedralicias.</p>	<p>Talleres gremiales en la Baja Edad Media.</p> <p>Gran analfabetismo de la población. Arte como didáctica de las escrituras.</p> <p>Sistema de enseñanza: imitación y algunas nociones teóricas.</p>	<p>Enseñanza en los monasterios y escuelas catedralicias.</p> <p>Transmisión oral con los Juglares, trovadores y goliardos.</p>

Tabla 2: Estudio Comparativo Arte y Música II

ÉPOCA	CONTEXTO HISTÓRICO	ENSEÑANZA DEL ARTE	ENSEÑANZA DE LA MÚSICA
<b>Renacimiento (XV y XVI)</b>	<p>Unidad dinástica y centralización del poder.</p> <p>Política expansionista de los Reyes Católicos.</p> <p>Mecenazgo de príncipes de la iglesia, duques y condes.</p> <p>Aplicación y práctica del mercantilismo y el capitalismo.</p> <p>Humanismo: recuperación de la antigüedad clásica.</p> <p>Tertulias sobre arte y música.</p>	<p>Centros de enseñanza: Academias (1ª academia en 1562).</p> <p>Tertulias sobre arte</p> <p>Vuelta al sistema aristotélico de enseñanza: importancia del dibujo dentro de la educación integral del individuo.</p>	<p>Centros de enseñanza: monasterios, escuelas catedralicias y capillas.</p> <p>Nacimiento de los conservatorios (Hospicios).</p> <p>Mejor consideración del compositor: obras por encargo (profesionalización).</p>
<b>Barroco (XVII-XVIII)</b>	<p>Absolutismo.</p> <p>Patrocinio aristocrático y eclesiástico: arte al servicio del estado, expresión de gloria y grandeza del gobierno.</p> <p>Racionalismo.</p> <p>Pérdida del status del artista, expresión artística universal. Academias: centros de actividad cultural.</p>	<p>Academias centros conservadores del estilo oficial.</p> <p>Enseñanza rutinaria y estereotipada regulada por la "norma" fijada por el poder real.</p>	<p>Camerata Florentina: tertulias sobre música (Ópera "Eurídice" de Peri en 1600).</p> <p>Revolución en el mundo musical por la invención de la armonía, la ópera y la "teoría de los afectos".</p>



Tabla 3: Estudio Comparativo Arte y Música III

ÉPOCA	CONTEXTO HISTÓRICO	ENSEÑANZA DEL ARTE	ENSEÑANZA DE LA MÚSICA
Clasicismo (XVIII)	<p>Sistema de gobierno parlamentario. Déspotas ilustrados patrocinan las artes y las letras.</p> <p>Revolución industrial.</p> <p>Elevación de una numerosa clase media.</p> <p>Popularización de las artes y la enseñanza que abre un nuevo mercado.</p> <p>Ilustración: libertad del individuo, igualdad de derechos y educación universal.</p> <p>Rousseau</p> <p>Iluminismo y enciclopedistas.</p>	<p>Surgen movimientos anti-académicos cada vez más distanciados del “sistema del arte”.</p> <p>Enseñanza oficial y obligatoria en torno a la representación tradicional.</p> <p>Dibujo al natural y</p> <p>Copia de dibujos y ornamentos según el modelo clásico del buen hacer académico.</p>	<p>Supresión de los gremios de músicos.</p> <p>Desaparición del sistema de patronazgo de Iglesia y corte.</p> <p>Sustitución del maestro de capilla por el músico como profesional libre: compositor, concertista y profesor.</p> <p>Concierto público.</p> <p>Clases de música privadas, afición por el piano y demanda de clases particulares.</p> <p>La difusión y organización de la cultura musical pasa a manos de sociedades de profesionales, Academias o aficionados como la “sociedad de amigos de la música”.</p> <p>Academias como promotoras del concierto público y de debates científicos, culturales, artísticos y musicales.</p>

Tabla 4: Estudio Comparativo Arte y Música IV

ÉPOCA	CONTEXTO HISTÓRICO	ENSEÑANZA DEL ARTE	ENSEÑANZA DE LA MÚSICA
Romanticismo (XIX)	Crecimiento acelerado de la industria y el comercio. Transferencia de riqueza y poder hacia la clase media.	Creación de centros de enseñanza distintos a las academias: escuelas, talleres privados, <i>Arts and Crafts</i> .	Consideración elevada de la música y el músico (compositor e intérprete).
	Desaparición del sistema de patronazgo.	Interés por la producción creativa en los centros de enseñanza.	Educación dirigida a la formación del virtuoso.
	Interés por el arte como autoexpresión individual.	Consideración de las "Bellas Artes" como conjunto de disciplinas con rasgos comunes:	Consideración de la música dentro de las "Bellas Artes"
	Oposición entre arte y entretenimiento.	literatura, escultura, arquitectura, pintura y música.	
	Profundas transformaciones ideológicas y estéticas que desembocarán en el nacimiento de una nueva interpretación del hecho artístico		

Tabla 5: Estudio Comparativo Arte y Música V

ÉPOCA	CONTEXTO HISTÓRICO	ENSEÑANZA DEL ARTE	ENSEÑANZA DE LA MÚSICA
<b>Siglo XX y XXI</b>	Guerras mundiales, sociedad capitalista. Marcadas diferencias entre países desarrollados con el tercer mundo. Sociedad de consumo en la que la cultura es un producto más.	Introducción del arte como cuerpo de contenido en los planes de estudio oficiales.	Grandes avances en el desarrollo de métodos de enseñanza musical en las escuelas.
	Desarrollo de numerosos estilos y expresiones artísticas fruto de los rápidos avances científicos, grandes guerras y fuertes diferencias sociales.	Consideración del arte infantil y en consecuencia estudios y aportaciones decisivas para su desarrollo.	Importantes repercusiones en la enseñanza musical infantil a partir de la integración de la música en los planes de estudios (LOGSE 1990)..
	Reformas educativas orientados a una mejor adaptación a la nueva realidad social y económica.	Cambios curriculares herencia de corrientes pedagógicas del s. XX y en vigencia.	Implementación de Recursos tecnológicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra digital</li> <li>- Tablets Pc</li> <li>- Ordenador, etc.</li> </ul>

### 2.3 LA ÓPERA

Si nuestra investigación se dirige a la aplicación didáctica de un género como la ópera, se hace imprescindible el conocer las circunstancias de su origen y desarrollo así como sus variantes más significativas. No se trata tanto de una visión histórica pormenorizada, sino de un proceso de toma de contacto con las características de la ópera desde su origen hasta la actualidad, ya que sin duda servirá para contextualizar debidamente nuestro trabajo.

#### 2.3.1 Definición

La ópera es una obra teatral en la que en su origen se combinaba el soliloquio (reflexión en voz alta de un personaje a solas en una obra dramática), el diálogo, los decorados, la acción y la música (Grout y Palisca 1997). El término Ópera, la obra, fue acuñado en Italia a finales del siglo XVII y subraya la importancia y complejidad del género operístico. La ópera surgió como una forma de expresión muy estilizada y refinada tanto de la corte aristocrática como de la burguesía acomodada. Una gran variedad de circunstancias históricas, políticas, sociales y musicales en los distintos países y los diversos estratos sociales provocaron una amplia división de la ópera en subgéneros. La ópera mantuvo el predominio indiscutible sobre los demás géneros musicales entre 1600 y 1900 y a pesar de que perdió su posición de absoluta dominancia en la música en el siglo XX, sigue siendo la forma más popular de la denominada música seria (András Batta), además, han sido pocos los compositores que se resistieran a este género, algunos ejemplos los tenemos con Chopin, Brahms o Mahler.

Con la ópera encontramos muchos géneros estrechamente relacionados como es el oratorio (drama musical con un texto basado en un tema religioso concebido para su

interpretación sin decorados, ni vestuario ni acción generalmente en iglesias y catedrales), la Zarzuela española, el Singspiel alemán, la Opereta vienesa, la Opéra-comique francesa, el Musical inglés e incluso la Ópera Rock.

### 2.3.2 Historia

#### **2.3.2.1 Origen**

La asociación de drama y música se remonta a épocas antiguas. En las obras de Eurípides y Sófocles (Grecia clásica), los coros y algunos parlamentos líricos eran cantados. Los dramas litúrgicos medievales eran cantados y la música se utilizaba, si bien incidentalmente, en los misterios y milagros religiosos de la tardía Edad Media. En el teatro del Renacimiento, en el que tantas tragedias y comedias imitaban a los ejemplos griegos o se inspiraban en ellos, los coros a veces se cantaban, sobre todo al comienzo y al final de un acto; además, entre los actos de una comedia se representaba un *intermezzo o intermedio*, interludios de carácter pastoral, alegórico o mitológico; en ocasiones sociales importantes, como por ejemplo en las bodas principescas. De modo que aunque hablemos de las primeras óperas en las postrimerías del siglo XVI, la asociación de drama y música se remonta a épocas antiguas.

La ópera inicia sus comienzos en el Renacimiento, la mayoría de los principales compositores italianos de madrigales del siglo XVI escribieron música para intermedios, además hacia fines de la centuria los motivos dramáticos invadieron el propio madrigal. La representación de los sentimientos se subrayaba en la música mediante la insinuación de las acciones correspondientes como el suspiro, el llanto o la risa. Como venimos diciendo, la tragedia griega sirvió como modelo para la clase de música dramática que los literatos del Renacimiento pensaban como idónea para el teatro. Entonces existían dos opiniones del lugar que la música ocupaba en los

escenarios griegos. Una era que sólo se cantaban los coros y otra que todo el texto de las tragedias griegas se cantaba, incluidas las partes de los actores.

En aquella época, Bardi, instaló en su palacio de Florencia una academia de carácter informal en la que se hablaba de literatura, ciencia y artes y donde se tocaba la nueva música. Allí se reunían personajes como Caccini y Galilei entre otros. Todos ellos tenían contacto epistolar con Mei, profundo estudioso sobre la música de los griegos, y éste llegó a la conclusión de que los griegos eran capaces de obtener efectos cargados de fuerza con su música debido a que ésta consistía en una sola melodía, bien cantada por un solista, acompañada, o bien por un coro. Esta melodía afectaba los sentimientos de los oyentes. A partir de aquí, Galilei (padre del famoso astrónomo y físico Galileo) publicó un tratado sobre la música siguiendo las doctrinas de Mei. A partir de aquí se sientan las bases de una nueva visión de lo que debía ser la música y compositores como Peri y Caccini se deciden a poner música al poema de Rinuccini *L'Euridice* (1600). La finalidad era lograr una clase de canción que se hallase entre el recitado hablado y el canto. Poco a poco, Peri y Caccini fueron buscando la manera de lograr un lenguaje que respondiera a las exigencias de la poesía dramática.

El *Orfeo* de Claudio Monteverdi, estrenado en Mantua en 1607, está claramente construido, tanto en su tema como en su mezcla de estilos, sobre el molde de las óperas *Euridice* florentinas (la de Peri y Caccini y la de Cavalieri) y es considerada como el primer ejemplo de ópera de la historia.

### **2.3.2.2 Barroco**

La ópera, tal y como la consideramos hoy en día, ha tenido una historia de 400 años (si contamos desde el “Orfeo” de Monteverdi, (Mantua 1607), considerada la primera obra compuesta según el nuevo estilo nacido en la época). En aquellos años

presentaba numerosas formas y estilos diferentes. Así, las oberturas, los coros, los ballets y los concertantes (concertante es un adjetivo aplicado a obras para dos o más intérpretes con labores de solista), están presentes en óperas de ciertas épocas y lugares, pero no definen el género. Del mismo modo, una ópera puede estar acompañada por una orquesta o un pequeño grupo de instrumentos; puede cantarse de principio a fin o puede estar intercalada de diálogos hablados. El texto de una ópera o libreto, puede ser creado expresamente o puede basarse en uno o más antecedentes puramente literarios; el autor de un libreto puede ser fundamentalmente un poeta, un dramaturgo, o simplemente un adaptador. Como obra dramática escenificada, la ópera presupone la existencia de un público en contraposición a, digamos, los madrigales o la música de cámara, que pueden muy bien interpretarse únicamente para el disfrute de los intérpretes. Es, por tanto, un arte social y su historia incluye tanto características formales musicales como sociales.

Eso nos lleva a detenernos en ciertas características de una época: el Barroco; un lugar: Florencia; y en unos nombres clave como Bardi, Galileo y Monteverdi.

En el Barroco muchos planteamientos nuevos afloraron en la visión estética, filosófica y formal de la música. Ahora se considera que la música debe ser el instrumento transmisor de emociones, unas emociones universales para las que se creará un código determinado. La armonía, la tonalidad, la forma y el texto se incluirán dentro de un lenguaje de los *afectos*, la música debe llevar al sentimiento de las emociones sin considerar en absoluto los deseos individuales del compositor. Se hablará de un nuevo estilo que anteponga el texto y el sentido literario al musical, es decir, la música se supedita al texto. El *stile moderno* se contrapone al *stile antico* que se venía desarrollando en el que la música domina al texto. El *Stile moderno* se erige como el verdadero, el natural y el único capaz de expresar sentimientos. Además habrá un elemento nuevo en esta época: desarrollo de la escritura idiomática, es decir, una escritura musical orientada a la práctica de un instrumento determinado.

Florenia será el lugar donde una serie de poetas, músicos y expertos clásicos se reúnan bajo el patronazgo del conde Bardi y de manera privada, a discutir cuales debían ser las nuevas formas que dominasen el nuevo estilo de música. Se trata de la *Camerata florentina*, allí pensadores como conde Bardi, Galileo (padre del astrónomo) y músicos y poetas como Peri, Caccini o Cabalieri, aportan ideas al nuevo estilo. Era una época de gran interés por la Grecia clásica, así que se llegan a la determinación de que en el teatro griego todo era cantado y así debía ser en la ópera florentina. Los temas de la mitología clásica y pastoriles son todos pensados para que a través de la música se emocionara. Se hicieron pronto diversos ensayos y óperas “menores” por llamarlo de alguna manera, se trata de las obras “Dafne” y dos versiones de “Eurídice” desarrollando un canto monódico llamado *stile rappresentativo*.

Por diversas circunstancias la ópera pasó de tener su base en Florenia a otros puntos en Italia como Roma y Venecia. En Roma lo favoreció el apoyo ofrecido por dos importantes familias clericales (del papa Urbano VIII y Clemente IX). El recitativo, gran descubrimiento de la ópera florentina, perdió parte de su importancia en Roma y las arias, los coros y los preludios instrumentales recibieron un tratamiento musical más expansivo. A los temas pastoriles y mitológicos preferidos en Florenia se añadieron historias de vidas de santos, episodios de caballería, fantásticos y temas cómicos. En Venecia se creó un teatro para la representación de la ópera fuera de la aristocracia, para el público, de manera que se puede hablar de la ópera comercial. Esta ópera tiene grandes efectos especiales en el escenario, había escenas cómicas, descendió el énfasis de los coros y las arias, muy abundantes, tenían mayor desarrollo musical.

El influjo de este nuevo género llegó a otros lugares de Europa donde se crea un estilo nacional determinado en gran medida por la tradición cultural y musical, y en algún caso, económica y social.



El origen de ópera francesa puede partir de tres estilos: la tragedia, el ballet y la pastoral, remodelados a partir del impacto de la ópera italiana. La ópera francesa utilizaba libretos serios, como de la tragedia hablada. La realeza apoyaba y participaba en el *ballet de cour*, un espectáculo cortesano con danza, canción, recitados en presa y vestuario. El ballet constituía una parte fundamental de la ópera francesa hasta el siglo XIX. La ópera francesa se llamaba *tragédie en musique* o *tragédie lyrique* (otra cosa es la *opéra ballet*) y el músico más relevante fue Jean-Baptiste Lully y Rameau.

Bajo el efecto de la ópera italiana y francesa, la ópera inglesa, en estrecha relación con la *mascarada*<sup>13</sup>, intentaba tener sus rasgos propios, pero en general, y a pesar de la obra de Henry Purcell (“Dioclesian”, “King Arthur” y “The Fairy Queen”), el público inglés prefería óperas extranjeras o semióperas en las que la música era subsidiaria.

La ópera alemana estaba sujeta a unas circunstancias políticas muy determinantes: los territorios alemanes no fueron muy proclives durante la guerra de los treinta años para el desarrollo de una nueva forma lujosa artística y fue la ópera italiana la que más se interpretó en las cortes de Dresde, Munich, Hanover y Dusseldorf, Viena e Innsbruck. En Hamburgo se representaron óperas en italiano, francés y alemán. Keiser creó óperas con rasgos estilísticos italianos, franceses y alemanes.

### **2.3.2.3Clasicismo**

Durante el primer cuarto del siglo XVIII una fuerte corriente progresista influida por la Ilustración, surgió en Italia influyendo en las formas y estilos musicales. La

---

<sup>13</sup> *Mascarada, máscara o masque* es una forma de entretenimiento que incluye vestuario, decorados, danzas, música y poesía. Floreció en Inglaterra en época de Tudor y Estuardo y sus temas eran mitológicos, alegóricos o heroicos (Harvard:622).

nueva ópera italiana, tendía a ser clara, sencilla, racional, fiel a la naturaleza y capaz de proporcionar placer al público sin grandes complejidades mentales. En Alemania, sin embargo, continuó el estilo de la ópera barroca por mucho tiempo y en Francia ocurrió lo mismo con la *tragédie lyrique*<sup>14</sup>.

La nueva ópera italiana sería la **ópera seria reformada** y la **ópera bufa**. La **ópera bufa** es como el equivalente instrumental del estilo galante: la simplicidad vocal, la regularidad rítmica, una planificación más racional de la armonía, melodías naturales próximas a la danza. A pesar de este racionalismo era parcialmente subversiva, pero tuvo una influencia conservadora por su tendencia a centrarse en personajes cuyo vicio primordial era salir de sus lugares sociales; concluía que lo mejor era conformarse con su status social.

La ópera seria italiana marca en el siglo XVIII el momento de mayor importancia e influencia del libretista. Los más importantes fueron los poetas Zeno y Pietro Metastasio. Los libretos metastasianos son característicos: tres actos, cada uno dividido en numerosas escenas y en cada escena entra o sale un personaje. Hay generalmente seis personajes, uno o dos de los cuales suelen ser confidentes y el resto son amantes, amigos o familiares, y uno o todos ellos pueden estar en conflicto. El tema suele ser de la historia clásica y no existen elementos cómicos. Los finales, *lieto fine*, son felices y son ejemplo moral y virtuoso del comportamiento humano. Musicalmente, la ópera seria estaba dominada por el *aria da capo* (composición para voz solista, generalmente con acompañamiento instrumental con forma estrófica y musical ternaria ABA), hasta tal punto, que era casi el único ingrediente musical de significación en la ópera. En esta época se le daba mucha importancia al cantante virtuoso, es la época del *castrato*, había pocos dúos y menos aún coros. Salvo en la obertura, la orquesta no tenía

---

<sup>14</sup> *Tragédie lyrique* es ópera seria francesa de los ss. XVII y XVIII, contiene un prólogo y cinco actos, con temática sobre la mitología griega o los romances caballerescos (Harvard 1030).

mucha importancia, sólo acompañar a los cantantes. Compositores destacados de la época fueron Alessandro Scarlatti, Nicola Porpora, Antonio Vivaldi, George Frederic Haendel, Wolfgang Amadeus Mozart y Johann Adolf Hasse.

El siglo XVIII también fue testigo del desarrollo de la ópera bufa o cómica. Surgió de los *intermezzo*<sup>15</sup> de las óperas serias, los cuales poco a poco fueron adquiriendo independencia. Constaba de numerosos dúos, tríos, cuartetos y concertantes más amplios y contaba con variedades nacionales (*opera buffa* italiana, *opéra comique* francesa, *ballad opera* inglesa y *singspiel* alemán). Se escribían en lengua vernácula, la música tenía tintes nacionales, la temática era popular, los personajes y escenas eran familiares y no estaban sufragadas por un patrón. Supuso la contraposición a la ópera seria por su naturalidad y características generales y fue el principal canal del movimiento nacionalista musical que se desarrollará en el romanticismo.

A mediados del siglo XVIII surge la necesidad de una reforma operística en la que hubiese una mayor naturalidad en todos sus aspectos, contenidos más expresivos, forma más flexible y con más agilidad dramática en la que la acción transcurriera más ágil, sin tantas arias interminables y más recitativos. Se hacía necesario el uso mayor de los coros, mayor protagonismo de la orquesta. Si hablamos de la reforma operística del siglo XVIII, tenemos que hablar de Christoph Willibald Gluck y sus óperas “Orfeo y Eurídice” y “Alceste”. Con ellas dejó sentadas las bases de la reforma, su estilo podemos decir que es la mezcla del francés e italiano. Apuesta por una música más sencilla y expresiva que sirva a la poesía y no esté supeditada a los deseos exhibicionistas de los cantantes a veces tiranos con el compositor. Integra muchos coros, en sus arias no exagera partes virtuosísticas, adapta la orquesta a los

---

<sup>15</sup> *Intermezzo*: en el s. XVIII, una obra cómica interpretada entre los actos de una ópera seria (Harvard: 540)

requerimientos dramáticos y suaviza el contraste entre el aria (parte cantada con poco avance dramático) y recitativo (parte hablada en la que la trama sigue su curso).

### **2.3.2.4 Romanticismo**

La ópera necesitaba una renovación si quería mantener su hegemonía en Europa. Por su parte Francia continuó con el estilo impuesto por la reforma de Gluck y con la *opéra comique*. Pero también se crearon dos variedades de ópera, por un lado nació un nuevo estilo para un público sin grandes pretensiones intelectuales, se trata de *La Grand Opéra*, sencilla, con numerosos ballets, coros y escenas multitudinarias. Por otro, se creó la *Ópera lírica*, que suponía una variedad entre la *opéra comique* y la *grand opéra*. Su atractivo radica en su melodía, su tema es el drama o la fantasía romántica y sus dimensiones generales están entre la *comique* y la *grand opéra*. Un ejemplo muy popular es el de la ópera “Carmen” de Georges Bizet. En esta época se pusieron de moda las óperas de rescate, categoría de *opéra comique* en la que el héroe o la heroína, amenazados por una catástrofe natural, un villano o un gobernante injusto, son rescatados en el último momento por una persona que muestra un gran coraje y heroísmo personal. Este género tuvo su mayor auge en la década entre la caída de la monarquía y la llegada al poder de Napoleón. Más tarde fue importado por Italia y Alemania.

En Italia el romanticismo incidió más lentamente en los compositores operísticos, siendo su reforma más progresiva. Los cambios fueron apareciendo en la ópera seria con mayor colorido orquestal. El principal compositor italiano de comienzos de siglo fue Gioacchino Rossini. Compuso tanto óperas serias como bufas, tenía una especial facilidad melódica y para los efectos escénicos. Su obra maestra “El barbero de Sevilla” es una de las mejores óperas cómicas italianas junto con Fígaro de Mozart y Falstaff de Verdi. Rasgos distintivos de su estilo son su flujo melódico con ritmos

marcados, fraseología clara, textura sobria, orquestaciones limpias, el uso del crescendo como recurso musical fue revolucionario. El objetivo de la ópera en Rossini era deleitar con la ópera, conmover al oyente como música melodiosa, no sentimental, espontánea y popular. Compositores importantes de esta primera época fueron Bellini y Donizetti. A partir de 1840, la ópera italiana pasó a estar dominada por la obra de Giuseppe Verdi.

Alemania fue el país en el que el romanticismo floreció con mayor intensidad, además el no tener mucha tradición la ópera, dio lugar a una mayor libertad para la experimentación. Su antecedente más inmediato era el *Singspiel*, con una forma en la que se alternaba el diálogo hablado con los números musicales (tenemos el ejemplo en “La Flauta Mágica” de Mozart). Los libretos muestran temática romántica, con tintes folclóricos, énfasis en la naturaleza y la intrusión de lo sobrenatural en el mundo cotidiano. Al hablar de Alemania debemos hablar de autores como Carl María von Weber, pero el más destacado sin duda es Richard Wagner. Su ópera supuso una revolución tanto filosófica como musical en todas sus dimensiones: en sus argumentos, ritmo, melodía, armonía, contrapunto, timbre y forma. Sus planteamientos le hicieron ser una de las figuras cruciales en la historia de la música del siglo XIX. Algunos de los elementos destacados de su música son el uso de una temática de leyenda y mito relacionados con lo nacional, el gran desarrollo del “leitmotiv” (fragmento musical relacionado con un aspecto del drama o con un personaje y que aparece de forma recurrente en el curso de la ópera), y su idea revolucionaria sobre el arte absoluto. Para Wagner, la función de la música era servir a los fines de la expresión dramática, su ideal es la unión absoluta de drama y música, ambos son expresiones orgánicamente vinculadas entre sí. Esto lleva a que en su ópera no hay predominio del canto, sino que forma parte de un entramado polifónico, el tejido orquestal es un factor primordial y en general, la música se desarrolla en forma continuada sin recitativos ni arias).

Como resultado del nacionalismo del siglo XX, otros países intentaron crear una ópera nacional. Tales óperas tuvieron desarrollo en Inglaterra, Polonia, Hungría,

Checoslovaquia y en Rusia donde el movimiento fue muy importante. En Rusia tenemos autores como Glinka, Borodín, Rimsky-Korsakov, Mussorgsky y Tchaikovsky, eran compositores nacionalistas que utilizaban temas patrióticos tomados de la historia la mitología rusa, de leyenda o de cuentos fantásticos, las sonoridades eran tomadas del material popular. En esta época nace el llamado “grupo de los cinco” formado por Mili Balákirev, Nikolái Rimski-Kórsakov, Aleksandr Borodín, Modest Músorgski y César Cui. Su música defendía las tradiciones populares rusas utilizando libremente la canción popular en su música.

En España hubo un renacimiento nacionalista tardío. Tras su época gloriosa de los siglos anteriores, en el siglo XIX sucumbiría a la influencia italiana (Scarlatti, Bicchieri y Farinelli). El compositor de ópera español más destacado fue Ramón Carnicer que se limitó a escribir óperas en estilo italiano. A finales del siglo XVIII apareció la *Tonadilla*, breve parodia del tipo ópera buffa italiana, pero tras un breve periodo de vida, a mediados del siglo XIX surge la Zarzuela. Un nuevo estilo dramático-musical propio del pueblo español. Eran obras no muy extensas que presentaban la vida y preocupaciones de las clases sociales humildes en una mezcla de canto, diálogo y baile con gran profusión de canciones populares. Compositores destacados en este género fueron Pascual Juan Arrieta, Francisco Asenjo Barbieri y Federico Chueca. Pero hay que decir que en España no hubo un movimiento nacionalista hasta finales del siglo XIX y principios del XX con compositores como Felipe Pedrell y Manuel de Falla con “La vida Breve”.

### **2.3.2.5 Siglo XX**

Desde la muerte de Wagner, la ópera ha mostrado una gran diversidad en lo que respecta al tema, los estilos musicales, los puntos de vista filosóficos y los propósitos sociales. A esta diversidad ha contribuido la influencia de una serie de movimientos

artísticos y literarios diferentes como el naturalismo, el impresionismo, el surrealismo o el simbolismo entre otros.

La ópera francesa de principios del siglo XX se vio influida por Claude Debussy, su obra “Pelléas et Melisande” está considerada la primera obra maestra del siglo. Refleja una nueva visión colorista, la creación de atmósferas evocadoras, su visión impresionista se traduce en sus fondos y delicadeza orquestal, hay una creación de ambientes, sin grandes pretensiones sentimentales y con alusiones a situaciones, imágenes y sensaciones.

En Italia hay que hablar del “verismo”, un estilo de ópera italiana con gran realismo y naturalismo. Se desarrolló en las postrimerías del siglo XIX y se caracteriza por el uso de temas con gente cotidiana en situaciones familiares que actúan con violencia bajo el impulso de emociones elementales. Fue muy típica del periodo post romántico pero tuvo una corta vida, algunos ejemplos son “La caballería rusticana” de Pietro Mascagni y “Pagliacci” de Rugiero Leoncavallo. Un autor de máxima importancia es Puccini, que supo mezclar de manera inteligente estilos de la época y cuyas óperas han mantenido su éxito desde entonces hasta ahora, algunas son Tosca, La Bohème y Madame Butterfly.

Varias de las tendencias musicales que surgieron en el siglo XX influyeron en la ópera, es el caso del jazz que se reflejó en algunas óperas americanas como “Porgy and Bess” de Geroge Gershwin, el dodecafonismo “Wozzeck” de Alban Berg , el serialismo “Montezuma” de Hans Werner Henze o el minimalismo con “Einstein on the Beach” de Philip Glass. En el siglo XX se han desarrollado nuevas formas de música de teatro como medios alternativos a la ópera tradicional, en ellas todos los músicos, incluidos instrumentistas, son actores y se pretende llevar al teatro el drama con la propia música que antes se interpretada en forma de concierto. Tenemos ejemplos con Mauricio Kagel,

John Cage, o Jacob Druckman. A pesar de todas las innovaciones de este siglo en la escena operística, se han seguido componiendo óperas tradicionales o neoclásicas como Menotti o Zimmermann. Muchas de ellas explotan los nuevos medios y tecnología (grabaciones, fotografías, cine...), así como las formas no convencionales de presentación dramática.

Dicho esto, y en vista de la gran variedad de estilos surgidos en este siglo, podemos concluir que el pluralismo estilístico es el referente para el presente; los elementos que previamente parecían irreconciliables se adoptan con carácter experimental y se les desarrolla: la técnica dodecafónica y el sonido de percusión, las viejas formas y los más modernos artilugios técnicos, la ópera de *bel canto* y el más austero estilo declamatorio, el minimalismo (Philip Glass, John Adams) y las posibilidades casi ilimitadas del equipamiento teatral cuando se le da rienda suelta. La idea del "teatro total" se encuentra por todas partes, abarcando los medios electrónicos, el drama y el ballet, el cine y la música concreta, la revista y el teatro ambulante. Una característica permanente es el nivel literario que se exige a los libretos. La "ópera literaria" ha mantenido su posición en medio de las muchas tendencias diferentes.

En cuanto a la ópera y su proyección en las aulas, podemos concluir que es posible y factible una transmisión de la ópera clásica y actual sin menosprecio de ninguna de ellas y que en el fondo y como fin principal queda el respeto por la expresión musical dramática y la aceptación de los diversos estilos entendiendo su contexto de creación. No nos cabe duda de que la educación será partícipe, o debería ser, del momento de gran riqueza expresiva.



### 2.4 EL CÓMIC

A lo largo de toda la investigación, vamos a dar razones más que probadas por las que el cómic se puede considerar un Material Didáctico perfectamente válido para nuestras intenciones. Apuntando lo que dice Muro Murilla (2004: 36), el cómic “conjuga diferentes lenguajes de manifestación: signos de tipo plástico e icónico con los propios de las lenguas naturales”. Tanto por sus características inherentes en su propia definición, como por sus posibilidades educativas, veremos cómo el cómic resulta un instrumento bastante cercano a la intencionalidad de nuestro estudio: la globalización de la ópera a través de diferentes áreas y técnicas creativas.

Asimismo, se hace necesario hacer un repaso histórico y una contextualización del cómic a lo largo de su existencia, para que a partir de ahí, podamos entender aún mejor su aplicación didáctica.

Por último haremos una breve incursión en los soportes tecnológicos de difusión del cómic: el webcómic o e-cómic.

#### 2.4.1 Definición

El cómic o historieta, es un género que ofrece diferentes consideraciones dado su amplio abanico en cuanto a temática, finalidad e incluso formatos, no olvidemos las nuevas vías abiertas con las Tic e Internet. Una posibilidad sería considerarlo como un modelo de creación artística sin más pretensiones que la mera expresión de hechos o sentimientos.

Pero en una visión más completa, y si nos fijamos en su origen, tenemos que el cómic además de ser un modelo de creación, también es un instrumento de consumo producto de los medios masivos de comunicación, un producto industrial independientemente de su valoración estética ó semiótica, en definitiva, el resultado de una nueva sociedad de consumo del siglo XX. Por lo tanto, también se puede considerar como un “producto comercial en el que conviven mensajes de distinta naturaleza e intencionalidad”. (Sasturain 1988:42, En Estudios sobre el cómic).

Hay diversas definiciones de cómic: Javier Coma, Humberto Eco, Baur, M. Dahrendorf, M.V. Manacorda de Rosetti o Humberto Eco entre otras. Veamos algunas:

Román Gubert: *“El cómic es una secuencia espacial, formada por pictogramas separados gráficamente pero relacionados estructuralmente, en lo que pueden integrarse signos alfabéticos, con la finalidad de articular una descripción o una narración”* (Citado en Muro Murilla 2004: 63/ Gubert; 1994, 34-35).

Miguel A. Muro Munilla hace una de las definiciones más completas, para él, es un *“medio de comunicación de masas, basado en imagen dibujada y por lo general, palabra escrita, en papel, con un código sencillo (en apariencia), y con tendencia a la rigidez o al estereotipo, de alta rentabilidad informativa, de finalidad predominantemente evasiva y transmisora de valores ideológicos instituidos, que puede tener cualidad estética, lírica o satírica; se realiza en unidades mínimas que se articulan entre sí, en secuencia, para formar una tira y, en su caso, unidades superiores, con las que desarrollar una historia, un “gag” o un concepto”*. (Muro Murilla 2004: 63).

Todas las definiciones vemos que aportan características que les diferencian, pero para nuestro caso es más significativa la definición de Rodríguez Diéguez, (1988: 82) ya que se ajusta más a nuestra visión del cómic como herramienta pedagógica: *“El cómic es un producto cultural sumamente motivador. Es una narración a través de viñetas en la que se cuenta una historia por medio de imágenes y texto. En el cómic se utilizan unos códigos específicos de comunicación, de la misma manera que ocurre en la ópera, es decir, en ambos casos se unen diferentes elementos de comunicación consiguiendo de esta manera intensificar y enriquecer el mensaje.”*

Con esto, podemos concluir que el cómic, la historieta o en España el TBO (derivado de la revista “TBO” nacida en 1917), resulta un material pedagógico muy completo y sumamente motivador ya que desarrolla aspectos inherentes a la cultura de ocio y comunicación en la que viven los escolares con los que vamos a basar nuestra actividad.

### 2.4.2 Origen

El origen del cómic está estrechamente vinculado a las características económicas, sociales y culturales de la sociedad en que se origina. Es fruto de varios siglos de experimentación, pero ante todo es un medio de representación asociado a la cultura de masas en el que el lenguaje icónico y literario están irremediabilmente unidos.

El origen del cómic no es un asunto unificado, dado que éste depende de la definición de la que partamos. Si consideramos el cómic el relato de historias mediante imágenes, podrían considerarse como cómics jeroglíficos, tapices, vidrieras....o incluso las Cantigas de Santa María que representan mediante imágenes y textos milagros relacionados con la Virgen María. Pero si nos ceñimos a lo que venimos diciendo, el cómic como medio de comunicación de masas de una sociedad industrializada, tenemos

que el cómic tuvo que nacer a partir de la imprenta y más concretamente de la litografía que permitía la impresión de dibujos sobre papel. A partir de ahí, podemos dar varios ejemplos de documentos en los que se plasmaban dibujos con textos y bocadillos. En Europa tenemos la obra del dibujante ginebrino Rodolphe Töpffer, la del caricaturista alemán Wilhelm Busch que en 1865 crea Max und Moritz, tal vez los dos primeros personajes de historieta, dos niños que, con sus travesuras, ponen en jaque a la gente que les rodea. Tenemos también revistas gráficas semanales o mensuales en las que se incluyen caricaturas e historietas como la revista *Le Caricature* que en noviembre de 1830 inauguraría la tradición contemporánea de la caricatura política lanzando una campaña contra Luis Felipe «El Rey Burgués» por medio de imágenes satíricas. En Inglaterra, la revista británica *Punch Magazine* (1841) fue el motor de la expansión mundial de la historieta. De periodicidad mensual, *Punch* se dirigiría a un nuevo sector aupado también por la revolución social e industrial: la infancia. El modelo de *Punch* fue imitado a lo largo del mundo. En Alemania daría lugar a *Fliegende Blätter* (1848) en el que debutaría el excepcional Wilhelm Busch autor de una de las historietas más avanzadas de su tiempo, *Max und Moritz* (publicada por primera vez el 4 de abril de 1865). En Japón *Japan Punch* (1862). Y, lo que es más importante, en EE. UU. Inspiraría los magazines *Puck* (1871), *Life* y *Judge*, verdadero campo de pruebas del cómic de prensa en los que comenzaron, entre otros, Richard Felton Outcault y George Herriman.

Imagen n ° 1: “Max und Moritz” de Wilhelm Busch (1865).



La estética de la ilustración, el humor político y el periodismo satírico son géneros a tener en cuenta a la hora de considerar las influencias en el origen del cómic. En Europa se suman a estos elementos la tradición proveniente, por un lado, de aucas y aleluyas y, por otro, el auge de las novelas por entregas. Las aucas eran dibujos de origen pagano que tenían al pie de la imagen una frase mientras que las aleluyas eran estampitas religiosas con la palabra “aleluya”, más tarde se llamó de esta manera a una serie de viñetas con una frase corta en su pie.

Imagen nº2 “The Yellow Kid Takes a Hand at Golf” New York Journal October 24, 1897



Hacia finales del siglo XIX en Estados Unidos y en Europa, los periódicos recurrían a diferentes incentivos con el fin de atraer el mayor número de lectores y, por consiguiente, controlar el mercado. La modernización de los sistemas de impresión van a permitir que a partir de 1893 en los suplementos dominicales apareciera una página en color. En el “New York World” apareció en 1895 una viñeta del dibujante Richard F. Outcault que va a sentar las bases de la historieta actual. El personaje que crea es The

Yellow Kid, un chino vestido con un largo camisón amarillo, de los barrios populares de Nueva York.

En The Yellow Kid se daban, por primera vez, las tres condiciones que según R. Gubern (1972), permiten identificar al cómic tal como lo concebimos hoy día:

- 1.- Secuencia de imágenes consecutivas para articular un relato.
- 2.- La permanencia de, al menos, un personaje estable a lo largo de una serie.
- 3.- Integración del texto en la imagen.

El éxito comercial de las primeras historietas fue un factor importante para que los periódicos incluyeran tiras cómicas en sus páginas. Las perspectivas económicas que vislumbraban alrededor del cómic fueron las determinantes para que, a comienzos del siglo XX surgieran las grandes agencias que se encargarían de vender su material dentro y fuera de Estados Unidos. El monopolio a través de las grandes agencias iba a provocar una estandarización de las historietas de modo que provocaran en menor rechazo posible en otros países con otras costumbres. Así hubo una imposición de un modelo y de una forma sobre otras que, en ese momento, se estaban generando.

La mayor parte de los cómics de la década del 10 y 20 están inspirados en la exaltación de la vida cotidiana, en historietas como “Gasoline Alley” de Frank King, “Smitty” de Walter Bernd, “Blondie” de Ching Young. Más adelante se conforma el género de aventuras a partir de la serie sobre la novela de Edgar Rice Burrough “Tarzán” en 1929 con dibujos de Hal Foster y la primera historieta de ciencia ficción “Bulk Rogers” de Philip Nowlan como guionista y Dick Calkins como dibujante. Ya en los 30, comienza la historieta policiaca, la vida de Al Capone será fuente de inspiración para la creación en 1931 de: “Dick Tracy” de Chester Gould la primera historieta policiaca.



A pesar de que en la primera mitad del siglo XX la historieta americana ejerciera un control hegemónico a nivel internacional, el monopolio del cómic variará sustancialmente a partir de los años 60 con la irrupción en el mercado internacional de las historietas provenientes de Francia, Italia, Alemania, Bélgica, España y Argentina. Los temas marginales y de denuncia de una sociedad cada vez más deshumanizada y consumista, son el motivo principal de la historieta underground que, en la década de los 80, constituyen el punto de atención de los nuevos lectores del cómic. En estos momentos conviven cómics tradicionales y aquellos que tratan de imponer nuevos planteamientos estéticos.

### **2.4.2.1 Comics books**

Un *cómic book* es una publicación con grapa destinada a la publicación de cómics. Es el formato de publicación más utilizado por los cómics estadounidenses y sus versiones en otros países. Por extensión, ha acabado designando también a las historias contenidas en ellos. En su forma más común, un *comic book* es una revista o cuadernillo de periodicidad mensual, de unos 17x26 cm. Su contenido de historieta oscila entre unas 20 y unas 30 páginas a color, siendo el resto cubiertas y publicidad. Normalmente contienen una única historia, aunque, cada vez con más frecuencia, dividida por entregas. Originalmente se utilizaba papel barato y una calidad de impresión muy baja, pero a partir de los años 90 se generalizaron tipos de papel muy superiores, llegando a ser su calidad de impresión equivalente a la de cualquier revista, especialmente desde la introducción del color informático. La forma digital se denomina e-cómic. Inicialmente, se trataba de recopilaciones de tiras de prensa, pero el éxito del formato hizo que pronto empezaran a publicarse historias inéditas. La iniciativa fue de George Delacorte con Famous Funnies. Muchos de ellos se regalaban con la compra de ciertos productos. En EEUU alcanzaron una gran popularidad como lectura de los soldados en las dos Guerras Mundiales. Originalmente, cada ejemplar solía incluir cierto número de historias de diversos personajes, pero la longitud habitual de la

historias fue creciendo progresivamente hasta que, en los años 60, la mayoría de ellos incluían una única historia autoconclusiva. En la década de los 80 empezó a ser habitual que las historias se prolongaran a través de varios números de la misma colección.

En España aparecieron más tarde, el primero que se conoce es de 1936. Hasta los años setenta, el formato más habitual era el apaisado en blanco y negro, pero el formato vertical en color acabó imponiéndose. Actualmente, la mayoría de los cómics publicados en España utilizan este formato en su primera edición, siendo luego, con frecuencia, recopilados en formato de libro.

### **2.4.2.2 Webcomic o E-comic**

Las historietas pueden estar dibujadas en papel o estar en forma digital, un webcómic es una historieta disponible para su lectura en Internet. Muchos webcómic son publicados únicamente en la web, mientras que otros se publican en papel, manteniendo un archivo en Internet por razones comerciales o artísticas. Los webcomics también suelen llamarse e-comics y con él nos referimos a los cómics realizados con el fin de obtener directamente una edición digital, para ser leído en un PC o similar, en el cual normalmente se presenta su lectura a través de una página web. La mayoría de los webcómic están en inglés, aunque hay algunos en otros idiomas, incluyendo el castellano, si bien su difusión es, por el momento, escasa en los países de habla hispana. A pesar de que hay una gran cantidad de formatos, muchos webcómic se publican en tiras autoconclusivas que aparecen de forma periódica, aunque hay también series de aventuras e historietas experimentales, incluyendo géneros propios del medio, como los sprite cómics. Para visualizar los cómics en el ordenador existen programas llamados visores de cómic. El procedimiento más común para crearlos es mediante la utilización de un escáner, aunque también se esté empezando a utilizar la cámara digital para este propósito. Los webcómic empezaron a aparecer en la primera mitad de los años



noventa, aunque fue durante los últimos años de la década cuando el número y la importancia de los mismos empezó a crecer de forma drástica. Desde que Scott McCloud publicara su libro *La revolución de los cómics* en Agosto de 2000, se ha experimentado un crecimiento muy fuerte de los webcómic en habla inglesa, con aparición de publicaciones como Megatokyo, 8 bit Theater, VGCats o Sparkling Generation Valkyrie Yuuki, entre otros.

Imagen nº3: webcomic. Megatokyo. (En [www.megatokyo.com](http://www.megatokyo.com) 16/11/2008)



Entre el público estadounidense en particular, el fenómeno del webcómic es tan poderoso que muchos autores, aunque siguen publicando sus obras de forma gratuita en la Red, son capaces de ganarse la vida exclusivamente gracias a sus webcómic, principalmente por medio de ingresos en publicidad y merchandising. Muchos de los anteriormente citados pueden englobarse en esta categoría, aunque el caso más famoso es probablemente el de Penny Arcade, cuyos autores (Mike Krahulik y Jerry Holkins) llevan varios años viviendo de su página web, de la que ellos mismos mencionaron en marzo de 2006 que recibía unos dos millones de visitas diarias . El éxito de la distribución libre por parte de autores, tanto amateurs como profesionales, ha dado pie a la creación de nuevas herramientas en Internet que facilitan la publicación de webcomics por parte de cualquiera, con plataformas como ComicGenesis, Webcomics Nation o incluso sistemas de weblog como BlogSpot siendo algunos ejemplos de las más utilizadas.

Imagen nº4: Webcomic.Penny Arcade: “Shiny’s Dave Perry” (En [www.penny-arcade.com](http://www.penny-arcade.com) 16/11/ 2008)



Típicamente, un webcómic es una sucesión de tiras o páginas en formato digital, que se publican con cierta periodicidad, en la amplia mayoría de los casos de manera gratuita. En general, los autores utilizan Internet simplemente como método de distribución de su obra, y tratan de conseguir beneficios de forma indirecta, sea mediante publicidad, mediante venta online de productos relacionados o simplemente mediante la ventaja de darse más a conocer.

A priori la temática de un webcómic puede carecer de relevancia. Sin embargo, debido a la particularidad del medio en el que se publican, los webcómic que tratan sobre las Tic, ocio electrónico y similares, gozan de una especial sinergia. En este aspecto, no es infrecuente el uso de webcómic de gran difusión por empresas del sector para promocionar sus productos, invitando a sus responsables a ferias y demostraciones como si de miembros de la prensa se tratasen o directamente contratando sus servicios para tener contenido exclusivo de dicho webcómic para ofrecer a sus clientes/usuarios.

La mayoría de los webcómic en español no gozan todavía del prestigio y popularidad de algunos webcómic en inglés, pero están en constante expansión. Algunos artistas han usado el webcómic como plataforma que les ha ayudado a publicar en papel (Sergio Sánchez Morán, El Listo, El Joven Lovecraft, Runtime-Error) y algunos artistas consagrados en los medios impresos han dado el salto al webcómic (Mauro Entrialgo, Manel Fontdevila). Muchos webcómic de lengua hispana se encuentran listados en la comunidad WEE (acrónimo de “Webcómic En Español”).

Ilustración nº5: Webcómic en español. Juanelo 804. (En [www.webcomic.es](http://www.webcomic.es) 9/11/2008)



Fundada en julio de 2004, el proyecto de dicha comunidad comenzó como un intento de dar mayor difusión a los webcómic en idioma español. Dicho proyecto promociona, especialmente, la creatividad del autor, ya sea a través de historias

originales o con parodias de series conocidas. En la actualidad, dicha comunidad recoge más de 300 webcómic en español.

### 2.4.3 Objetivos

Con la puesta en práctica de la creación de cómics, se ponen en marcha muchos mecanismos en el alumno que afectan a todos sus planos de conocimiento, podemos hablar entonces de objetivos dirigidos a fines pedagógicos, así, se desarrollan:

- *Procesos mentales.* Al establecer un trabajo de abstracción, codificación y decodificación de mensajes, de comprensión de los mismos, de traducción de los mismos, de interpretación personal y de los otros, y de comprensión de todos los elementos operístico que entran en juego.
- *Procesos psicomotores:* desarrollando técnicas de dibujo con trazado fino, utilización de tamaños, perspectivas, tipos de letras, etc...que requieren cierto dominio y práctica de la motricidad fina.
- *Procesos actitudinales:* percibiendo el valor que tiene para ellos comunicarse por un medio distinto al habitual, al valorar el sistema de códigos que emplea la ópera en su discurso, al sentir el placer estético de sus propios comics y de la sonoridad de las óperas.

Los **objetivos** que nos planteamos con la aplicación del cómic en el aula podrían resumirse en:

- Posibilitar la traducción de informaciones verbales a icónicas y viceversa.
- Lograr la comprensión del lenguaje operístico a través de la lectura verbal y verboicónica del cómic.
- Favorecer el acercamiento a la ópera a través de métodos de lectura, dibujo y escritura con niveles de significación distintos.
- Iniciar procesos mentales de abstracción significativos en los que se engloban diferentes formas de comunicación.
- Ayudar a percibir otras formas de comunicación como son el cómic y la ópera, como otros medios más, o incluso mejores, de expresión y comunicación.

Estos son objetivos que podrían considerarse derivados de los que nos vamos a proponer con la investigación, es decir, con la investigación se pretende llegar a dar respuesta a unos interrogantes muy definidos y a partir de ahí se buscará la manera de cubrir ciertos objetivos derivados de la acción emprendida con los alumnos objeto de estudio. Se verá al final de la investigación, en el capítulo de conclusiones (Capítulo 10) el grado de consecución de los objetivos planteados y la utilidad del estudio, de modo que estos objetivos serán analizados debidamente al finalizar la investigación.

### 2.5 LAS TIC (Tecnologías de Información y Comunicación)

La aparición de las Tecnologías de Información y Comunicación le ofrece al docente un abanico de numerosas posibilidades. En una sociedad que se transforma a un ritmo vertiginoso, el objetivo de la educación no debería centrarse en el presente, sino avanzar con la sociedad. Si la tecnología es un medio muy eficaz ¿por qué no integrarlo en las escuelas?. La aparición y el uso de las Tic produce cambios en las formas de pensamiento y de expresión, en los procesos y actitudes mentales, en las pautas de percepción, en la proporción de los sentidos. Es preciso un esfuerzo común para intentar que la educación artística de las futuras generaciones considere y desarrolle las posibilidades creativas y expresivas de estos nuevos medios de creación y representación. Hay que crear un nuevo espacio crítico, nuevas experiencias y otras expectativas artísticas.

Recordemos que nuestro proyecto estaba dirigido en un principio al desarrollo en este campo junto al del cómic, pero que por razones prácticas y para que el estudio resultara más fiable y riguroso, decidimos centrarnos finalmente en el trabajo del cómic. A pesar de ello, su trabajo llegó a iniciarse y lo presentamos en la Segunda Parte del trabajo (Punto 7. Aplicación de la Investigación), y es por eso que tiene cabida en este apartado.

#### 2.5.1 Definición y Objetivos

##### **¿Qué se entiende por Tic?**

Cuando hablamos de las TIC (antes denominadas Nuevas Tecnologías), nos referimos fundamentalmente a tres grandes sistemas de comunicación: *el vídeo, la*

*informática y la telecomunicación* (Tejedor y Valcárcel 1996) los cuales se han convertido en sistemas de generación de recursos didácticos. Este panorama de tecnologías tiene amplias repercusiones en el sistema expresivo y en su aplicación didáctica. La realidad mediática producida por ellos es un reto para el sector educativo y un reto en la introducción de contenidos musicales y artísticos. Nosotros nos vamos a centrar sólo en la informática.

### LA INFORMÁTICA

Los programas utilizados en educación se podrían clasificar en una de estas tres categorías (Ib.):

1. *Programas que siguen la línea de la Enseñanza Programada.* La actividad del alumno está controlada por el ordenador y la estrategia pedagógica utilizada es de tipo tutorial.
2. *Simulaciones y micromundos.* El ordenador se utiliza para crear un entorno simulado, mediante la exploración y la experimentación dentro de ese entorno.
3. *Programas basados en técnicas de Inteligencia Artificial.* Presentan la forma de tutoriales en los que el alumno puede tomar la iniciativa.

En realidad hay programas que no pertenecen a una sola de estas categorías sino que utilizan varias de ellas. Es el caso de los tipos de programas llamados *hipertexto e hipermedia*. El *hipertexto* permite un acceso ágil a la información y se puede usar tanto en aplicaciones de estilo conductista como en el su exploratorio del ordenador. El *hipermedia* supone un avance mayor en el desarrollo tecnológico, permitiendo integrar en los sistemas “hiper...” las imágenes en movimiento, combina la secuencialidad



diacrónica de imágenes y sonidos con la representación espacial sincrónica de las imágenes fijas permanentemente o en un instante dado y la escritura. Cada usuario se convierte en un investigador que bucea en un inmenso océano de datos, que ensaya nuevas interrelaciones y crea un mundo nuevo de conocimientos.

Los **objetivos** específicos de esta actividad son:

1. Exponer con originalidad y sentido estético contenidos referentes a la historia de la música.
2. Trabajar en equipo y desarrollar actitudes de flexibilidad con las propuestas ajenas.
3. Ofrecer un alto grado de productividad y fluidez en la elaboración de la presentación.
4. Elaborar de la forma más autónoma posible la presentación.
5. Analizar de forma crítica el contenido de su trabajo.
6. Sintetizar las ideas y contenidos musicales y propiamente informáticos, para su utilización en proyectos futuros.
7. Demostrar un respeto y una apertura mental hacia los logros propios y ajenos.
8. Ser consciente del valor de comunicación que tiene su trabajo.
9. Aumentar su nivel de inventiva a través de los recursos informáticos.





### 3.Marco Psicopedagógico



### 3 MARCO PSICOPEDAGÓGICO

*“La psicología es la ciencia que trata de la conducta y de los procesos mentales subyacentes de sí mismo o de la persona que se conduce y actúa o surge dichos procesos. (Enciclopedia de la psicopedagogía, 2004: 901).*

*“La psicopedagogía es la rama de la psicología aplicada a la educación que investiga problemas educacionales por medio de métodos y conceptos psicológicos, muchos de ellos creados para este propósito”. (Ib: 903).*

*“La psicología educativa es una ciencia social que estudia tanto el proceso de aprendizaje como los mejores métodos de enseñanza”. (Ib.: 7).*

*“La pedagogía es la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”. (Diccionario de la lengua española, 2001: 1709).*

A pesar de que el aprender es una función natural del organismo, y de que ocurre en los ambientes naturales sin necesidad de enseñanza formal alguna, es un proceso enormemente complejo. Dentro de la escuela y en sociedades con entramados tan complejos como las de hoy en día, tenemos que el aprendizaje es algo condicionado por múltiples de variables. En el marco educativo en el que nos encontramos, es imprescindible considerar algunas de las corrientes psicológicas del aprendizaje ya que inciden de manera clara en la pedagogía actual, tales son la humanista, la conductista y la cognitivista. Todas ellas son interesantes para nuestra labor porque sus aportaciones conforman el marco conceptual psicológico y pedagógico que nos planteamos, aunque no cabe duda de que nos centraremos en unos más que en otros.

A continuación, haremos un recorrido por las corrientes pedagógicas y métodos dedicados a la enseñanza de las artes y la música. De igual modo que hemos hecho antes, nos identificaremos ante los más apropiados para nuestro fin para trazar una línea concreta de actuación apoyada en una base teórica psicológica, pedagógica y experimental.

#### **3.1 PLANTEAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GENERAL**

A lo largo de la historia de escritos y estudios en pedagogía, se han presentado diversas metodologías y filosofías condicionadas unas veces por las corrientes de pensamiento de la época y otras por las necesidades de adaptación a unas nuevas realidades. Actualmente, la importancia de la psicología en la pedagogía general es indiscutible, y por ende en la pedagogía de las artes y la música, es por eso por lo que a continuación hacemos una exposición de las corrientes psicológicas más determinantes en la enseñanza. En nuestro proyecto de trabajo, el enfoque psicológico cognitivista va a ser el núcleo central (más adelante se explican las razones), frente a corrientes como la humanista y conductista. Veremos con interés este tipo de planteamiento e iremos escogiendo y justificando teorías, constructivistas o gestálticas, y métodos pedagógicos, el globalizador, que den base a nuestro proyecto.

El conocimiento psicológico del alumno se puede afrontar desde diferentes perspectivas, la elección de la corriente psicológica cognitivista frente a la conductista o la humanista, se fundamenta en el interés que presenta la primera por el desarrollo evolutivo del niño, se le considera agente activo en su propia socialización, pone mucho énfasis en la aproximación cognitiva, en el estudio de los procesos cognitivos y no sólo en lo observable o en el estudio de un estímulo-respuesta, sino en la construcción de significados. Dentro de la corriente cognitivista, el niño interpreta las acciones recibidas

y va construyendo sus aprendizajes, sin embargo el conductismo busca relaciones entre las conductas de los agentes que rodean al niño y su efecto y reacción que provoca en éstos, además la psicología conductista no nos aporta datos sobre los procesos del desarrollo ya que éste es considerado como una simple acumulación gradual de una cada vez más compleja historia de refuerzos.

De todos modos, es obligado hablar de diversas aportaciones que se han ido dando en el marco de la enseñanza humanista y conductista, aunque no sean la base de nuestro planteamiento en todas sus vertientes, puesto que nuestra filosofía educativa es ante todo abierta y flexible, lo cual supone la consideración de múltiples propuestas ante una tarea educativa “viva” y cambiante. Además, trataremos algunos estilos de aprendizaje de suma importancia para nuestra labor como son el holístico y el reflexivo.

#### 3.1.1 CORRIENTE COGNITIVISTA

Cognitivismo es el concepto según el cual, la mente trabaja como elemento básico en la elaboración activa de las informaciones que llegan a través de los órganos sensoriales al ser humano. Ha llegado a ser uno de los movimientos más importantes de la psicología experimental contemporánea. A partir de la corriente cognitivista surgió el constructivismo y se dieron lugar a nuevos paradigmas educativos como es la enseñanza individualizada, el trabajo en grupo, aprendizaje activo, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo (Ausubel 1918-2008).

La elaboración de los comics en grupo, la posibilidad de tomar partes con trabajo personal individualizado, la acción como motor para el aprendizaje de conceptos operísticos, el uso de recursos motivadores y las Nuevas Tecnologías se presentan como instrumentos muy indicados para este estilo de aprendizaje.

La corriente cognitivista propone la aplicación de una serie de estrategias que conduzcan al niño a conseguir un objetivo propuesto. En nuestro caso sería el facilitar una serie de actividades y recursos que favorecieran la actuación creativa, el desarrollo de actitudes y ejercicios creativos. Por eso, y por ser de esta corriente de la que surjan las ideas de Joyl Paul Guilford (1897-1987), Nelson Goodman (1906-1998) y Howard Gardner (1943- ), vamos a apoyarnos en este tipo de corriente psicológica. Supone que los procesos cognitivos no ocurren de forma aislada, sino que todos están interconectados. Cualquier capacidad intelectual es indisociable a otra capacidad cognitiva. En este marco, se justifica que cualquier proceso de aprendizaje no es un constructo autónomo, sino algo imbricado en el conjunto cognitivo del individuo. Por lo tanto, en este marco, la comprensión de los procesos de percepción y expresión artística pasa por la comprensión de los procesos mentales generales, por eso es importante conocer la psicología educativa.

En el desarrollo de esta corriente, se han organizado diferentes puntos de vista referidos a: a) estilos de aprendizaje, b) metodologías, c) teorías y d) modelos; de todos ellos, resultan de gran interés el estilo holístico, la metodología heurística, la teoría de las inteligencias múltiples y el modelo globalizador de la enseñanza. La psicología cognitiva da soporte al tratamiento de la información, y el concepto icónico y la imagen mental entran en su estructura de pensamiento.

#### A) Estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje es la forma en la que se integran un conjunto de características, fisiológicas, psicológicas, espirituales, sociales y ambientales en el proceso transformador que tiene lugar en el cerebro cada vez que se incorpora una información nueva. Podríamos definirlo como “la forma peculiar de *afrontar situaciones, procesos informativos que “continúan”, y la manera de aplicar*

*capacidades en la resolución de problemas o bien como una manera peculiar de procesar la información que se desarrolla de acuerdo con unas características de personalidad*". Pro, Maite (2003: 46). En ello influyen las condiciones ambientales, psicológicas y la manera de trabajar que el alumno prefiere. Se parte de dos ideas básicas:

1ª) El organismo individual no es un recipiente pasivo y automático de estímulos exteriores sino un participante activo en la construcción de estímulos significativos que organiza selectivamente.

2ª) La naturaleza del llamado procesamiento cognitivo y la organización del mismo son igualmente esenciales para entender cómo el sujeto se relaciona con su medio. Nuestro planteamiento aboga principalmente por un estilo holístico frente al reflexivo aunque este último no deje de tener cabida en nuestro planteamiento general.

Hay una gran gama de clasificaciones de los estilos de aprendizaje, podemos diferenciarlos por: a) la selección de la información: visual, auditivo y kinésico; b) según la forma de percibir y de empleo de la información: activo, reflexivo, teórico y pragmático, (Honey y Mumford 1986), y c) según la forma de procesarla estilo lógico y holístico. Mostramos a continuación sólo aquellos que nos sean de relevancia y utilidad para nuestro estudio basándonos en lo que establecen Alonso y Gallego (2008).

A.1) Activo: Los estudiantes con predominancia en el estilo activo se implican plenamente en nuevas experiencias. Crecen ante los desafíos y se aburren con largos plazos, les gusta trabajar en grupo y se involucran en las actividades activamente. Son personas que poseen algunas de estas características o manifestaciones: animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo, creativo, novedoso, aventurero, renovador, innovador, voluntarioso y participativo.



A.2) Reflexivo: se procesan partes más o menos pequeñas del tratamiento de la información. Se da la observación de las experiencias desde diversas perspectivas dando prioridad de la reflexión sobre la acción. Los estudiantes con un estilo de aprendizaje predominantemente reflexivo, también aprenden con las nuevas experiencias, sin embargo, no les gusta implicarse directamente en ellas. Reúnen la información y la analizan con tranquilidad antes de llegar a una conclusión. Observan y escuchan a los demás, pero no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Suelen ser personas con algunas de estas características: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo, observador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos y previsor de argumentos.

A.3) Teórico: este tipo de estudiantes aprende mejor cuando la información se les presenta como parte de un sistema, modelo, teoría o concepto. Les gusta analizar y sintetizar; si la información es lógica, es buena. Suelen ser metódicos, lógicos, objetivos, críticos, estructurados, disciplinados, razonadores, perfeccionistas, buscan teorías, modelos, preguntas, conceptos, el "por qué ", buscan sistemas de valores, criterios...

A.4) Pragmático: la forma de acceder a la información es mediante la aplicación práctica de las ideas. Tienden a ser estudiantes impacientes cuando hay alguien que teoriza en exceso. El estudiante pragmático suele ser: experimentador, práctico, directo, eficaz, realista, técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas...

A.5) Holístico: "La teoría holística de la inteligencia hace de todo el cerebro una función global". Enciclopedia de la psicopedagogía, (2004: 804). El modo en que el estudiante aborda una tarea es global, intuitiva, de modo que asumen la información dentro de un contexto, en conjunto y dependientes del entorno en el que se da, lo relacionan con el

todo contextual más que centrarse en los detalles. Se puede dar un estilo de aprendizaje holístico visual: información presentada a través de imágenes, figuras, etc. y holístico verbal: información presentada a través de texto.

*A.6) Dependiente de campo/independiente de campo:* hay una cierta incidencia sociocultural en este estilo y tiene relación con la forma en la que es estudiante manipula la información. La dependencia supone una percepción global dependiente del contexto en el que se da la información y la independencia tiene que ver con un procesamiento de la información analítico e independiente de unas partes con otras aunque formen parte de un todo.

#### B) Metodología

Las bases teóricas de la metodología heurística son una combinación entre las teorías cognitiva y humanista. La cognitiva insiste en procesos mentales como pensar, resolver problemas, indagar, llevar a cabo planteamientos heurísticos de búsqueda, investigación, exploración, y enfatizan la importancia de los procesos cognitivos y afectivos de los discentes. La humanista hace hincapié en los procesos afectivos, en los sentimientos y en las actitudes, sin desestimar las estrategias y procesos cognitivos de aprendizaje.

La metodología heurística es fundamental para lograr una enseñanza creativa, incorporando en nuestras aulas el aprendizaje por descubrimiento. La palabra *heurística* (del griego Eurisko) significa encontrar, hallar, descubrir, inventar y conseguir para sí; estas significaciones se sitúan claramente en una perspectiva de aprendizaje constructivo, creativo, fruto de la indagación y la actividad inventiva personal, representa para algunos una técnica o estrategia didáctica, para otros un método, un modelo en la solución de problemas o en la invención. Con este tipo de método prima la

indagación sobre la percepción. El docente crea situaciones para que el alumno aprenda por sí mismo. Llega a la asimilación y dominio de los contenidos mediante la actuación y transformación de los materiales utilizados, los procesos de indagación y la construcción de hipótesis. El alumno lleva a cabo transformaciones a partir de lo conocido, a partir de la información proporcionada por el profesor y en este sentido, lo heurístico conduce a lo creativo.

#### C) Teorías cognitivas

El planteamiento cognitivista se preocupa por los procesos que se producen dentro del individuo. La cognición implica los medios por los que el sujeto representa su propia experiencia del mundo en un esfuerzo por reducir su complejidad. En el desarrollo de las teorías cognitivas tenemos diferentes posturas como la de Piaget (1896-1980), cognitivo-evolucionista, en contraposición con la de Bruner<sup>16</sup> (1915- ). La orientación de Bruner frente a la de Piaget afirma que el crecimiento cognoscitivo es el proceso por el cual cada sujeto aumenta su dominio del mundo. Los esquemas cognitivos son constructos hipotéticos internos y se diferencia con Piaget porque este piensa que esos constructos van cambiando en el desarrollo.

Existe una clasificación generalizada que divide la actividad mental en tres: *la cognitiva*, que incluye la percepción, el pensamiento y el conocimiento; *la afectiva*, que incluye sentimientos y emociones; y *la conativa*, que incluye el actuar y el hacer. La actividad cognitiva incluye las diferentes formas de conocer: percibir, reconocer, recordar, imaginar, conceptuar, juzgar y razonar.

---

<sup>16</sup> Jerome Bruner (1915- ), psicólogo estadounidense, influido por Piaget y Vigotsky, gran impulsor de la psicología cognitiva, desarrolla entre otras, la idea de *andamiaje* y de estrategias mentales.

C.1) Teoría de la Gestalt: la corriente cognoscitiva encuentra en las teorías de la Gestalt (forma) respuesta a lo que es el aprendizaje de tipo perceptual. La psicología de la Gestalt o psicología de la forma, supone el antecedente en psicología a la corriente cognitiva. Constituye una escuela filosófica contemporánea, según la cual, la vida psíquica, y en particular la experiencia perceptiva, está constituida por procesos dinámicos organizados según principios estructurales autónomos. Este movimiento lo creó Max Wertheimer (1880- 1943) en Alemania a principios del siglo XX, y casi al mismo tiempo que el conductismo en EE.UU., del cual en algunos aspectos representa una completa antítesis, y se convirtió en un movimiento intelectual de la psicología interesado principalmente en las percepciones. La Gestalt es una configuración en la que la función de las partes está determinada por la organización del todo o, en otras palabras, constituye un todo imposible de reducir a la mera suma de sus elementos constitutivos. Wertheimer sostuvo que era preciso enseñar a los niños conceptos globales, que contribuyeran a su intelección general, antes que inculcarles los detalles; porque cuando los pormenores les son enseñados primero, a menudo los alumnos se confunden y no logran comprender el significado de lo que aprenden.

La teoría de la *Gestalt* se mostró interesante para la explicación del arte, ya que dice que, siendo el arte integrador de ámbitos de funciones de la personalidad, el material artístico expresa la totalidad de la experiencia. El estilo de actuación del sujeto responde al contexto global de su vivencia, y en su percepción habría un factor estético sobre el que cabe levantar toda una teoría y práctica de la educación (eso es lo que hace H. Read). Se hace hincapié en el todo, en sistemas totales (o *Gestalten*) en los que las partes se relacionan entre sí de forma dinámica y difícilmente pueden ser separadas para estudiarse de forma independiente. Sin embargo, las partes pueden ser analizadas a través de los conceptos de figura y fondo. La figura es aquello que percibimos primero, lo que destaca; el fondo es lo que está detrás de la figura o lo que percibimos después, los detalles. Un niño que logra dibujar figuras humanas demuestra su capacidad mental

y evolutiva para crear *gestalts* complejas. Esto quiere decir que posee una gran inteligencia, pero además que posee un potencial creativo innato susceptible de desarrollarse y crecer si es estimulado.

La teoría de la *Gestalt* concuerda con muchas afirmaciones de Rudolf Arnheim (1904- 2007), estudió el arte y la creatividad desde el punto de vista de la psicología y la doctora Rhoda Kellogg (1910-1987), quien explica en sus teorías procesos por los que pasan los pequeños: el de la búsqueda y el descubrimiento de sí mismos, el de la conquista de estructuras, el de la aplicación de soluciones, y aquellos por los que llegan al placer por la exploración y por la innovación.

Por su parte, Arnheim sostiene que la percepción se organiza desde totalidades hacia los elementos particulares que configuran el conjunto. Así, apunta que “los rasgos estructurales son los datos primarios de la percepción”, en Sáinz, A. (2006: 37); de este modo, las cualidades que aplicamos a los objetos y figuras percibidos no son el resultado de una elaboración mental compleja, sino de un hecho que nace en la misma acción perceptivo. Toda experiencia visual se elabora dentro de unos contextos espaciales y temporales, por lo tanto se van creando estructuras e imágenes a partir de experiencias pasadas, influye el pasado al igual que el contexto real de los objetos relacionados en una situación. La postura de Arnheim responde a un enfoque estructural, indica que el dibujo es un verdadero acto creativo, ya que la percepción no es un registro fiel de la realidad, sino la captación de los rasgos estructurales, lo que implica una participación activa del sujeto en el hecho perceptivo, para crear, posteriormente, un equivalente que tenga los rasgos esenciales del modelo de referencia.

Aplicado al terreno de la enseñanza, la intervención educativa tiene como fin perfeccionar los instrumentos de adaptación e intervención creativa, en el espacio vital específico del individuo. El proceso se lleva a cabo mediante la reorganización de las

experiencias sistemáticamente y de forma significativa, para lo cual el individuo fijará sus metas sobre la base de los conocimientos que posee acerca del significado de la situación.

*C.2) El constructivismo*, como su propio nombre indica, plantea que el conocimiento del escolar no se lleva a cabo a través de la repetición mimética de contenidos prefabricados, sino a base de construir significados a partir de sus experiencias. Defiende que el conocimiento se construye a través de la interacción del sujeto con su entorno, y que el contexto escolar debe actuar catalizador de la experiencia. Una de las características de la perspectiva cognitivista sobre la construcción del conocimiento es que la progresión de la inteligencia se vincula al concepto de estadio o etapa.

En ese sentido es fundamental la teoría de Piaget (1896-1980) de los estadios evolutivos de los niños: el sensoriomotriz, el preoperacional, el operacional concreto y el operacional formal. Pero las teorías de Piaget del desarrollo que se mantuvieron vigentes durante casi dos décadas, fueron revisadas por una nueva generación de investigadores profundamente formados en el enfoque piagetiano, y se empezaron a descubrir las debilidades o las omisiones de la formulación estándar. Uno de los fallos era que podía ser que los niños, estuvieran extremadamente avanzados en cuanto al desarrollo en una materia, mientras que no manifestaban tener una precocidad correlativa en otras materias.

En la mayoría de los ámbitos del desarrollo, se supone que los individuos y sus productos mejoran con la edad. Sin embargo, en la producción en artes visuales, y en cuanto a esto, también en otras formas de arte, la trayectoria de desarrollo puede ser mucho más escalonada. Se podría sostener que las obras de los niños pequeños son tan artísticas, tan imaginativas o tan características como las realizadas por individuos

adultos. Se ha demostrado que los niños pequeños, en ausencia de indicaciones de asunto temático que pudieran distraer la atención, los niños de seis años eran tan sensibles al estilo como los preadolescentes. Es decir, que podían clasificar obras abstractas y de cualquier estilo independientemente de la temática.

En cuanto a la educación, ésta ayudará a la potencialización del desarrollo del aprendiz y va a promover su autonomía tanto moral como intelectual, la que descansa en el desarrollo de las estructuras y los esquemas cognitivos. En el marco del proceso formativo, el alumno construirá, activamente, su propio conocimiento, y el maestro jugará el rol de promotor de su desarrollo autónomo.

A partir de la corriente constructivista, nace el ya comentado *Proyecto Zero* liderado por el profesor Goodman, el resultado de las investigaciones desarrolladas a partir del proyecto es muy interesante, sobre todo para nuestro trabajo porque ha contribuido notablemente a considerar la educación artística como un ámbito especialmente propicio para el desarrollo de otras habilidades cognitivas diferentes a las alfanuméricas.

#### C.3) Las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Siguiendo la línea constructivista, Howard Gardner (1943- ), neuropsicólogo norteamericano conocido en el ambiente de la educación por su teoría de las inteligencias múltiples, codirector del “Proyecto Zero”, no solamente es uno de los científicos cognitivos actuales más relevantes, sino que además hace importantes aportaciones en el campo de la investigación sobre el aprendizaje del arte.

A partir del trabajo con niños y adultos con lesiones cerebrales, Gardner constató que las personas poseen una amplia gama de capacidades, y la ventaja de una persona en un área de actuación no predice que tenga una ventaja comparable en otras áreas. De hecho, en la mayoría de los casos la destreza en las distintas capacidades se distribuye de una manera bastante irregular. Esta desigualdad es aún más patente en los casos de lesión cerebral. Las distintas capacidades en las que Gardner se fijó las agrupó en una serie de ocho inteligencias separadas en el ser humano. Por su teoría de las inteligencias múltiples, señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia. La teoría básica sobre las inteligencias múltiples puede resumirse en que cada persona tiene por lo menos ocho inteligencias que trabajan juntas, aunque como entidades semi-autónomas. Cada persona desarrolla unas más que otras. Diferentes culturas y segmentos de la sociedad ponen diferentes énfasis en ellas. En su libro *Frames of Mind*, publicado en 1983, es donde presenta su teoría. Inicialmente describe siete a las que sumará posteriormente una octava referida a la “inteligencia naturalista”. Las ocho inteligencias son:

1. *Inteligencia lingüística*: Supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito por la que los individuos que tienen desarrollada esta inteligencia tienen especial capacidad en el aprendizaje de idiomas o la oratoria.
2. *Inteligencia lógico-matemática*: Supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, llevar a cabo operaciones matemáticas y científicas. Es esta la capacidad en la que, fundamentalmente, se centró Piaget.
3. *Inteligencia musical*: Supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar la propia música. Son estas capacidades las que se tratarán de desarrollar en este



estudio a través de la relación con otras capacidades como la expresión plástica, ligadas a la inteligencias que a continuación se citan:

4. *Inteligencia corporal-cinestésica*: Supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo para resolver problemas o crear productos: bailarines, deportistas, artesanos...
5. *Inteligencia espacial*: Supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en el espacio; desde navegantes a escultores o artistas gráficos.
6. *Inteligencia interpersonal*: Se refiere a la capacidad de una persona para las relaciones interpersonales: entender los deseos, intenciones y motivaciones ajenas y por consiguiente, la capacidad de trabajar con otras personas: vendedores, profesores, líderes políticos y religiosos... son ejemplos en los que habitualmente se tiene especialmente desarrollada esta inteligencia.
7. *Inteligencia intrapersonal*: Supone la capacidad de comprenderse uno mismo, sus deseos, miedos y capacidades, y canalizar este conocimiento en el desarrollo de la vida diaria.
8. *Inteligencia naturalista o ecológica*: referida a la facilidad de comunicación con la naturaleza. Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Aquellos que tienen inteligencia naturalista muestran una apreciación y un profundo entendimiento del medio ambiente

Tanto la inteligencia personal, como la musical, corporal cinestésica y espacial destacan en el campo de las bellas artes. Sin embargo, cada una de ellas se puede emplear de múltiples maneras en función del uso de determinadas propiedades de un sistema de símbolos.

Su teoría trae consecuencias positivas a la educación artística en las escuelas porque tanto la inteligencia personal, como la musical, la corporal-cinestésica y la espacial destacan en el campo de las bellas artes. Este enfoque queda justificado en el momento en el que establecemos algunas “lagunas” dentro de la teoría desarrollista de Piaget. Recordemos que escogimos el enfoque cognitivista en el que se tenía muy en cuenta la etapa evolutiva del alumno, dentro de esta corriente seguimos la teoría constructivista en la que el niño o adolescente construye sus propios aprendizajes, para lo cual era fundamental conocer las características de la etapa en la que se encontrase. Por último, recordemos también que aunque las teorías de Piaget fueron fundamentales, éstas fueron revisadas y que uno de los resultados fueron las teorías del también desarrollista Gardner, el cual apuesta por la consideración de múltiples inteligencias y no sólo la lógico- matemática.

#### D) Modelos

D.1) El modelo de globalización en la enseñanza constituye un conjunto de ideas y enfoques dentro de la corriente cognitivista que subrayan el carácter integral y global de la enseñanza y de sus componentes. Esta tendencia se expresa principalmente, como una modalidad de concebir y de organizar los contenidos del currículum. Al enfoque globalizador de la enseñanza han hecho importantes aportaciones psicólogos pertenecientes a distintas corrientes psicológicas dentro de la cognitiva, como es en la constructivista de Piaget (1896-1980) y gestáltica de George H. Luquet (1876-1965) o Wertheimer (1880-1943) .

Ovide Decroly (1871-1932), pedagogo y educador belga, fundó en 1907 L'Ecole de L'Ermitage en Bruselas y es considerado como el promotor de este tipo de modelo tan extendido en la educación. Decroly empezó sus experiencias, como Montessori, con niños anormales. El contacto permanente que Decroly sostuvo con niños de escuelas ordinarias y de instituciones especializadas, lo llevó a obtener logros perdurables en el campo de la pedagogía, que se manifiestan en el método global de lectura y en la globalización de la enseñanza. Decroly, siempre mantuvo una fuerte inclinación por el arte (especialmente la música), lo cual resulta aún más interesante en nuestro discurso.

Con sus planteamientos relativos a los “centros de interés” deviene la percepción global de los objetivos, hechos, situaciones, producto de las necesidades e intereses naturales del sujeto. Los centros de interés constituyen las ideas ejes en torno a las cuales estructura su estrategia didáctica sobre la base de las etapas de aprendizaje: observación, asociación y expresión. Es precisamente este autor quien introduce el término “globalización” en la enseñanza. De sus propuestas se deriva una de las formas de globalización del currículum que se considera clásica: la organización por centros de interés (llamados decrolynianos). Decroly propuso la estructuración del contenido de la enseñanza Primaria en cuatro bloques en correspondencia con las necesidades infantiles que consideraba básicas.

Otra forma, considerada también clásica, es la denominada método de proyectos que organiza el currículum alrededor de problemas “interesantes” que se deben resolver en equipos. Esta forma se sustenta en postulados del pragmatismo y busca dar solución conjunta a necesidades e intereses de los alumnos y propiciar la unidad interdisciplinaria. Para él la educación debía respetar la originalidad del niño para poder lograr una mejor integración de las generaciones jóvenes al medio social. Su sistema pedagógico es de inspiración naturalista, parte de las necesidades del niño y en base a

tales necesidades se despliega su método en tres etapas: observación, asociación y expresión. Esta última se refiere a la expresión abstracta como el lenguaje, el canto, la lectura, escritura y ortografía, y a la expresión concreta; los trabajos manuales, modelados, con papel, cartón y madera, a la gimnasia, juegos y dibujo. Vemos como tenemos encuadrada la educación estética dentro del método decrolyano. Decroly pensaba que debían atenderse las necesidades del niño, la educación -según su propuesta- debía organizar sus métodos en función del desarrollo del niño, que es un ser en constante evolución física y mental dada la adaptación al medio social en que deberá vivir. La escuela es la antesala de la vida en sociedad y supone el entorno ideal para contrarrestar las eventuales influencias nefastas de la familia, deben ser escuelas que preparen al niño para la vida. La escuela debe proporcionar el conocimiento para permitir al niño adaptarse de forma gradual a la vida.

A partir de su investigación sobre el método global, Decroly comprendió que el niño en su adquisición del conocimiento desarrollaba primero una actividad globalizante, antes de ser capaz de llegar a la facultad superior de pensamiento “analítico-sintetizante”. En la percepción del niño, un enfoque global tenía una importancia primordial. La escuela tenía que ser un ambiente en el que se estimularan y se llevaran a cabo las actividades necesarias para la preparación del niño para su vida futura,. El mejor entorno para el niño resultaba ser la naturaleza porque allí estaba expuesto a un sinfín de estímulos, todo efecto nocivo en la vida del niño Habrá de tenderse a establecer condiciones de una vida social tan "natural" como fuera posible, a fin de conseguir la "neutralización relativa de algunos efectos nefastos de ambiente extraescolar".

Para lograr esto es necesario que la escuela sea una ciudad-jardín en miniatura, donde el niño pueda encontrar el estímulo social que la vida en familia no le puede proporcionar. Para él la actividad humana "trata de hacer vivir al niño, de hacer que se

transforme en hombre en el verdadero sentido de la palabra, y para ello se debe desarrollar racionalmente lo mejor y lo más elevado en él: la inteligencia, la voluntad, el sentimiento". Para Decroly, la actividad globalizadora se ejerce espontáneamente y permite adquisiciones importantes como el lenguaje, el conocimiento sobre el medio material, vivo y social, así como la adaptación a una serie de formas de actividades.

#### 3.1.2 OTRAS CORRIENTES

##### Enfoque Humanístico

María Montessori (1870-1952), pedagoga italiana, desarrolló un método de educación partiendo de la observación de los niños. Montessori fue la primer mujer médico italiana en la era moderna, ella abrió su primera Casa de los Niños “Casa dei Bambini” en Roma en 1907. Puso énfasis en la libertad dentro de ciertos límites, en la necesidad de proporcionar un ambiente preparado en relación con el nivel de desarrollo del niño, en su preocupación por el ritmo de crecimiento propio de cada niño y en su práctica de juntar en un mismo grupo a niños de diferentes edades. Se adelantó a los avances actuales de la educación y fue una de las primeras representantes del enfoque humanístico en educación. La necesidad de que las escuelas ofrezcan una sensación atractiva constituye casi una obsesión en las propuestas de Montessori, le parece necesario y fundamental un ambiente adecuado, climas agradables y funcionales. Para ella la imaginación debe nutrirse de la realidad y mantenerse en contacto con ella. El impulso debe surgir del propio interior del niño, la educadora lo único que ha de hacer es señalarle una dirección. Su método ha sido aplicado exitosamente y es muy popular en muchas partes del mundo.

En general, el enfoque humanista le otorga al individuo un papel muy activo en el desarrollo de su personalidad. El humanismo pretende que la educación ayude a que las personas logren lo mejor de lo que son capaces, la educación debe potenciar la

autorrealización de la persona y sobre esta base se plantea la personalización del proceso educativo. En este marco el profesor es un facilitador del aprendizaje, en ningún momento marca, sólo orienta al estudiante en la solución de las problemáticas que le surgen a partir de las temáticas que le son planteadas. Se propone un método experimental, de participación individual y grupal.

Se puede decir que la educación humanística incluye dos aspectos principales:

- 1) las condiciones psicológicas generales para todo aprendizaje.
- 2) la preocupación por el desarrollo afectivo del estudiante al igual que por su desenvolvimiento intelectual.

Para la consecución de los objetivos propuestos por la autora, se utiliza también la educación artística. Una innovación de Montessori fue la introducción en el parvulario de la *métrica literaria*. Montessori tiene un método para enseñar a los niños la música, el canto y el ritmo, método que no sólo es completo y sistemático, sino adaptado a la capacidad de los niños. Comienza con ejercicios de reconocimiento de la altura de los sonidos y se sigue con ejercicios progresivos. *“En música tampoco debe mandarse nada, ni acentuar falsamente las notas, ni imponer posiciones. La música, si se cree que existe y es un lenguaje expresivo, lo dice todo a los niños libres: el ritmo y la interpretación del pensamiento musical con gestos y movimientos del cuerpo y el alma”*. Montessori (1910:32).

Entre sus principales precursores se encuentran Allport (1897-1967), Rogers (1902-1987) y Maslow (1908-1970) quienes desarrollaron cuatro conceptos fundamentales: autonomía funcional, actualización, personalidad madura y autorrealización. Allport estudia la personalidad como una construcción dinámica,

psicofísica, con autonomía funcional, determinante y con perfiles de exclusividad individual. Allport advierte que la propia personalidad puede verse modificada por la acción de los medios. Maslow famoso por su teoría de la motivación, en la que establece una pirámide de las necesidades que el hombre busca satisfacer.<sup>17</sup> Pero quien nos aporta más luz en el tema que nos ocupa es Carlo Rogers.

Carl Rogers (1902-1987), declarado humanista, psicopedagogo estadounidense famoso por su método de psicoterapia no directiva para esquizofrénicos, fundó en 1939 un centro independiente de psicopedagogía en Rochester (Nueva York), pasando luego a ejercer la docencia en las universidades de Ohio y Chicago. Rogers basó su método terapéutico en la implicación directa terapeuta-enfermo, sin permitir que la tradicional distanciamiento médica o psicoanalítica interfiriese en la evolución clínica del esquizofrénico. Piensa que la meta de la educación es la persona en funcionamiento pleno y establece las bases para un aprendizaje significativo. Para Rogers hay dos clases de aprendizaje: el de la pura memoria y el aprendizaje por experiencia o significativo. Propone implementar el segundo tipo ya que tradicionalmente se ha seguido el primero y ya que este último modelo no rechaza el aspecto cognoscitivo. Coloca en segundo término la cuestión de “qué se va a enseñar” y pone en primer término el “cómo”. Propone un aprendizaje por autodescubrimiento donde el maestro es el facilitador del aprendizaje, lo cual es un elemento que nosotros adoptaremos en nuestra experiencia.

Sin embargo, no toda la corriente humanista enmarca nuestra filosofía, porque si bien el humanismo resalta el papel activo del estudiante en el proceso educativo, el cual

---

<sup>17</sup> La interpretación de la “Pirámide de Maslow” nos proporciona la clave de su teoría: un ser humano tiende a satisfacer sus necesidades primarias (más bajas en la pirámide), antes de buscar las de más alto nivel. De abajo a arriba son: 1º la fisiológica, 2º de seguridad y protección, 3º afiliación y afecto, 4º estima y 5º autorrealización. (Maslow 2005)

debe potenciar su autorrealización sobre la base de la diferenciación, no considera otros aspectos como los procesos en la formación de conocimientos en los niños y cómo eso se lleva a cabo según su desarrollo, lo cual para nosotros es fundamental para aplicar con cierto éxito a priori nuestro método experimental. No obstante, esta corriente favorece investigaciones que profundizan en el desarrollo integral de la personalidad y su método educativo personalizado se centra en la reconstrucción de la experiencia, pero sin tomar en cuenta el papel de las relaciones sociales en este proceso. Las ideas anteriores sobre el desarrollo personal y la individualización del proceso educativo son retomadas en nuestro trabajo.

#### Enfoque Conductista

El conductismo supone una nueva concepción que nace a comienzos del siglo XX en Estados Unidos. Es un movimiento en la psicología que propone el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas (respuestas) con relación al ambiente (estímulos). El conductismo se desarrolla a partir de las aportaciones del psicólogo americano John B. Watson (1878- 1958). Hasta entonces la psicología era considerada predominantemente como el estudio de las experiencias internas o sentimientos a través de métodos subjetivos o introspectivos. Watson no negaba la existencia de experiencias internas o emociones, pero insistía que estas experiencias no podían ser estudiadas porque eran imposibles de observar. El conductismo sostiene que la conducta se puede estudiar científicamente, lo cual lleva a poder explicar todos los aspectos de la conducta y a predecir y controlar dicha conducta. Es un método de observación objetiva y su desarrollo supone la aplicación de determinados estímulos para dirigir determinadas conductas, en nuestro caso nos serviría para saber aplicar correctamente refuerzos que creasen un ambiente creativo, y así, promover actitudes creativas. Uno de los principios centrales del conductismo



sostiene que la psicología debería preocuparse estrictamente por las conductas abiertas y externamente observables y no por estados conscientes. (Watson 1973).

Dentro del conductismo, la teoría del aprendizaje sostiene que toda conducta puede ser explicada en términos de las leyes del condicionamiento operante y clásico, el entorno es visto esencialmente como un complejo masivo de estímulos; la conducta, como una red de respuestas; los refuerzos, como estímulos que afectan la emisión de respuestas; y el aprendizaje, como las asociaciones o acoplamientos que se establecen entre los estímulos y las respuestas. Un autor básico en esta teoría es Skinner (1904-1990).

Skinner, Burrhus Frederic (1904-1990), psicólogo norteamericano, basó sus teorías en el análisis de las conductas observables. Dividió el proceso de aprendizaje en respuestas operantes y estímulos reforzantes, lo que condujo al desarrollo de técnicas de modificación de conducta en el aula. Trató la conducta en términos de reforzantes positivos: recompensas, contra reforzantes negativos: castigos. Los positivos añaden algo a la situación existente, los negativos apartan algo de una situación determinada. En los experimentos con los dos tipos de reforzantes las respuestas se incrementaban. Skinner fue quien sentó las bases psicológicas para la llamada enseñanza programada. Desarrolló sus principios del análisis de la conducta y sostuvo que era indispensable una tecnología de cambio de la conducta. Atacó la costumbre contemporánea de utilizar el castigo para cambiar la conducta y sugirió que el uso de las recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta era más atractivo desde el punto de vista social y pedagógicamente eficaz.

El conductismo, con teorías como la del refuerzo o teoría del aprendizaje, considera esencialmente el desarrollo humano como la acumulación de respuestas de conductas a estímulos del entorno aprendidas como resultado de patrones diferenciales de refuerzo. A nuestro fin puede resultar demasiado reduccionista y mecanicista, lo cual

puede sernos útil en un determinado momento, ya que la conducta se aprende a causa de los eventos del entorno (Skinner 1986).

Llegados a este punto, cabe preguntarse en qué medida este planteamiento nos interesa; la corriente conductista, behaviorista o psicología del comportamiento pretende cambiar conductas. Es muy utilizada para corregir hiperactivos, agresividad, o apatía en los estudios, y no olvidemos que nuestro planteamiento pretende generar capacidades innatas, no inhibirlas.

Las aportaciones del conductismo a nuestros objetivos pueden ser muy sesgadas, ya que aspectos como aptitudes, emociones, intuición y conocimiento resultan de un nivel mental menos observable que el de la conducta que se plantea esta teoría. El conductismo es perfectamente válido en el desarrollo de mejora de habilidades y destrezas básicas del aprendizaje musical y artístico fáciles de identificar y evaluar, pero no perdamos de vista nuestros objetivos, en nuestro caso, la teoría cognitivista en contraposición con la conductista, ofrece estrategias para conseguir un fin, en nuestro caso, desarrollar la creatividad y lograr unos objetivos cognitivos sobre la ópera. El sujeto no se limita a recibir estímulos del ambiente, con el constructivismo interactúa con el medio y toma parte en él. Pero no debemos desdeñar las aportaciones de la corriente conductista, ya que nos resulta de gran interés porque las técnicas conductistas pueden ser utilizadas para modificar la conducta bien sea musical, estética o artística.

## 3.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La situación social, económica y política derivada de los grandes cambios que acontecen en el siglo XX, van a influir directamente en los planteamientos pedagógicos del arte y la música. Recordemos que la visión roussoniana del arte infantil aunque es esgrimida en épocas anteriores, no se hace efectiva hasta el siglo XX, y que su consideración en las escuelas es en parte a esta visión y debido también a necesidades industriales.

En el arte, hay una diversificación de posturas acerca de la consideración de las artes y su enseñanza. En la primera mitad del siglo XX y antes de la Segunda Guerra Mundial, se generalizan por un lado posturas y filosofías de herencia romántica de autoexpresión creativa en las que la función catártica siempre está presente. Por otro, la nueva filosofía basada en el racionalismo científico propone los métodos de la ciencia para resolver todos los problemas filosóficos y en consecuencia, los educativos (movimiento cientifista que da origen a las Ciencias de la educación).

Frente a esto se sitúa *La Bauhaus*, será el movimiento más reaccionario y representativo de cambio en este primer periodo. En la segunda mitad del siglo XX, a partir de la Segunda Guerra Mundial se ve la necesidad de revisar los currículos educativos ante la imparable tecnologización de la cultura y la vida diaria; se estaban poniendo en peligro la pervivencia de las enseñanzas artísticas en los currículos occidentales y mucho más en Norteamérica, se suma otro movimiento, el de la Educación por el Arte, el DBAE (Discipline Based Art Education), contrario al movimiento de autoexpresión. Superada esta etapa se continuará con corrientes más actuales con base en el Postmodernismo, finalizando con vigencia en nuestros días como la *Modernidad Líquida*.

### 3.2.1 Primera mitad del siglo XX

En la primera mitad de siglo, la psicología como ciencia se vio profundamente influida por la teoría de la evolución de Darwin y por ende, los estudios pedagógicos sobre el arte y la música dentro de ellos. Es la época en la que se desarrollan teorías evolucionistas en las que lo importante no es la calidad de las producciones, sino el desarrollo personal del niño, de sus facultades y su autoexpresión. Por otro lado corrientes como la Bauhauss se posicionaron en contra. Las más significativas en este periodo fueron las siguientes.

#### 3.2.1.1 **Viktor Lowenfeld**

Viktor Lowenfeld (1903-1960), nace en Austria y forma parte del movimiento artístico: el Caballo Blanco. Se gradúa en la Academia de Bellas Artes de Viena en 1926 donde conoce a Frank Cizek (1880-1933) que acuña por primera vez el término de arte infantil y establece un método pedagógico relativamente libre de arte entre los jóvenes.

En 1938 emigra a EEUU y completa estudios de psicología. Sigue la línea del movimiento de autoexpresión creativa, en 1946 crea el departamento de Educación Artística en la Facultad de Penn State y en 1947 publica su libro clave “*Desarrollo de la capacidad creadora*”. Lowenfeld considera el arte infantil como un documento valioso que revela la personalidad del niño. Dedicó especial atención al desarrollo de la capacidad creativa y apuesta por una educación a favor de la libre expresión del niño. Su idea principal es que cuando el niño no desarrolla adecuadamente o incluso ve frustrado su instinto expresivo por la acción de los adultos, puede sufrir una pérdida de la autoestima. Por eso hay que favorecer las actitudes creativas para evitar perturbaciones psicológicas en la infancia. Además, tanto él como su colega Herver

Read consideran el modelo curricular como la ausencia del mismo además de la ausencia de la evaluación. Una de sus principales aportaciones es la explicación del arte infantil en términos de etapas evolutivas (lo veremos más desarrollado en el capítulo del arte del preadolescente). Lowenfeld, en relación a la Educación por el arte, plantea el establecimiento de un equilibrio entre intelecto y emociones, enfatizando la importancia de la adaptación del hombre en el medio en el que se desenvuelve. Asigna un carácter social a la Educación por el arte, planteando que es fundamental hacer a los individuos más sensibles a las necesidades de los demás. La importancia radica en el proceso creador, los sentimientos y percepciones, en síntesis, en las reacciones del hombre frente a su medio. “Al enseñar arte en los niños, el factor más importante es el propio maestro”[...]. “El componente básico en el arte proviene del propio niño”[...]. Sobre el maestro recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, a la exploración y a la producción”(Lowenfeld, 1980).

#### **3.2.1.2 Rudolf Steiner: pedagogía Waldorf**

Rudolf Steiner (1861-1925) es un intelectual y pedagogo austriaco que, habiendo pertenecido al círculo de los teósofos<sup>18</sup> (místico-panteísta), se separó de ellos en 1913 para fundar la antroposofía, presentada por él como una ciencia espiritual que, abriendo en la persona unos instrumentos suprasensibles de conocimiento, conduce más allá de la observación de los sentidos- a la realidad superior que trasciende al mundo físico. Según el movimiento antroposofista de R. Steiner, el hombre es un ser individual y espiritual que se desarrolla sobre la base de la herencia biológica y de su ambiente social. La educación ha de fomentar ese desarrollo y para lograrlo, debe potenciar todas las dotes del niño procurando una variada actividad manual y artística, y ejercitarlo en la *euritmia*, que es un arte expresivo de carácter simbólico en el que se mezclan palabra,

---

<sup>18</sup> Teosofía: denominación que se da a diversas doctrinas religiosas y místicas que creen estar iluminadas por la divinidad e íntimamente unidas con ella. (Dicc. Lengua española).

música y movimiento. Steiner realizó sus ideas pedagógicas y concretó su método educativo en la escuela de Waldorf (fundada en 1919, en Stuttgart), y ha tenido imitaciones en el extranjero. Cuando en 1921 Steiner se hizo cargo en Waldorf de la 10ª clase de la escuela, pidió que se introdujera la enseñanza de la Estética, que debía comenzar por dar a los alumnos un conocimiento de las obras de arte y, en lo práctico, unir la formación en artes plásticas con la formación musical. Para Steiner la educación estética libera las fuerzas que atan al niño a la corporeidad, y así resulta sana para cuerpo y alma.

La pedagogía antroposófica se apoya en un esquema de desarrollo del niño que considera siete etapas evolutivas o años, quiere empapar la educación y la enseñanza de fantasía y de arte, mediante el empleo de formas y colores y de ejercicios corporales rítmicos, se introdujo la coeducación y una superación de la habitual división de los alumnos por clases y asignaturas, pero suponía un cosmovisión muy cerrada. (Carlgreen 1989).

#### **3.2.1.3 La Bauhauss**

Frente a las academias de arte tradicionales de Alemania, se crea en 1919 la Bauhaus. Es una escuela alemana de enseñanza artística fundada por el arquitecto W. Gropius en la ciudad de Weimar, y que funcionó de 1919 a 1933. Su postura es totalmente contraria a la de los movimientos artísticos de vanguardia: expresionismo y dadaísmo. Ha sido fenómeno importante del arte de nuestro tiempo desde el punto de vista pedagógico porque desde allí se elaboraron nuevas metodologías de enseñanza. La Bauhaus se propuso, en cierto sentido, una utopía educacional: lograr un nuevo tipo de hombre en una sociedad nueva. Para esto procuraba la producción estética colectiva e intentaba una síntesis de las artes, de éstas entre sí, con la técnica y con la sociedad). En la Bauhaus todo estudiante debía aprender un oficio. La enseñanza se limitaba a la observación y la representación, con el objeto de “conocer la identidad de forma y

contenido”, el joven artista debía alcanzar la “liberación de todo convencionalismo muerto” y llegar a conocer los límites que la naturaleza pone a su fuerza creadora. En síntesis; el objetivo era que el alumno se encontrara a sí mismo. La educación artística está en el cultivo de la creatividad individual, que debe respetar no obstante, las regularidades y leyes de la naturaleza. Este equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo en la creación artística vienen a ser una constante común a todos los maestros de la Bauhaus.

Artistas-pedagogos de esta escuela fueron además de su fundador Walter Gropius (1883- 1969), Laszlo Molí-Nagy, Josef Albers y Johannes Itten quienes orientaron la personalidad de los alumnos en la búsqueda de soluciones propias, proporcionándoles múltiples clases de materiales para combinar. Uno de sus objetivos era aunar el currículo teórico y práctico de las escuelas de Bellas Artes y de Artes Aplicadas. En 1933 se disuelve por el nazismo, pero sus planteamientos fueron extendidos por las escuelas de arte de Estados Unidos y tuvieron una gran repercusión (W. Kandinsky, J. Albers y Paul Klee).

#### **3.2.1.4 Auto expresión creativa (1900-1960)**

La Segunda Guerra Mundial tuvo graves consecuencias económicas y sociales, en diversos puntos geográficos hubo diferentes maneras de afrontar la educación y dentro de ella, la educación artística. Son destacables la variadas posturas que se dieron en Estados Unidos y que Efland establecen tres: la corriente *expresionista* (ya comentada que acoge la idea de la autoexpresión y las aportaciones de Lowenfeld), la *reconstruccionista*, referida al movimiento para la educación a través de las artes, y la *racionalista científica* a favor de un currículo basado en las disciplinas y entre ellas el arte, con énfasis en el aprendizaje por descubrimiento.

Como venimos diciendo, al final de la segunda guerra mundial se dan movimientos como el de la Auto expresión Creativa en el que lo más importante es que el niño se exprese libremente y en el que se aplicarán los descubrimientos de la psicología del comportamiento (demostración empírica de que la educación plástica y visual es fundamental para el desarrollo psicológico del niño). El arte es considerado como medio de expresión personal e individual y el artista sólo necesita liberar su imaginación. No hay reglas ni códigos.

#### **3.2.1.5 *Hervert Read***

La tesis central de este autor británico (1893-1968), es que toda educación debe basarse en el arte. Al igual que Platón, entiende que el objetivo de la educación es lograr la paz y la armonía en el plano de la vida interior, a lo que añade Read que no hay nada mejor que el arte para lograr tal objetivo. Sólo el arte puede conducir al hombre a vivir su vida con espontaneidad natural y creadora y con armonía emocional e intelectual. La educación significa facilitar al hombre la manera de vivir su vida de forma espontánea, natural, creadora y con armonía emocional e intelectual, insistiendo en la formación de elementos sensibles y emocionales. Al igual que Lowenfeld, plantea que la educación por el arte debe basarse en el desarrollo de la imaginación, los sentidos y sentimientos, en la ampliación del mundo sensorial y facultades creadoras, que deben transferirse a todos los dominios de la actividad humana.

#### **3.2.2 Segunda mitad del siglo XX**

##### **3.2.2.1 *Howard Gardner: Educación para la comprensión***

Es representativo el autor Howard Gardner. Recordemos sus aportaciones a partir de su experiencia en el Proyecto Zero sobre sensibilidad artística y su teoría sobre las inteligencias múltiples desarrollado anteriormente. Para él, es necesario elaborar el



regreso a los contenidos que forman los cuerpos de las distintas disciplinas académicas. El concepto de comprensión supone en todos los casos un aprendizaje profundo y significativo que convierta en hábitos lo enseñado diferenciándolo del conocimiento por sí solo. Gardner adopta una actitud cognitiva-evolutiva y establece que para que la comprensión tenga lugar el estudiante tiene que hacer un esfuerzo.

#### **3.2.2.2 El currículo constructivista**

El modelo constructivista considera que el aprendizaje no es una respuesta ante un estímulo exterior, sino que es un sistema interior en el que el estudiante construye de forma activa su propio conocimiento, consiste en un proceso de asimilación y acomodación. **Jean Piaget** desarrolló este tipo de pensamiento (lo veremos más adelante), el cual ha sido revisado y modificado. A modo de resumen, se habla de:

- El aprendizaje para la comprensión (Howard Gardner).
- Conversación focalizada, preguntas creativas al alumno (seminario socrático).
- Teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner).
- Teoría de las inteligencias individuales. (La inteligencia es una construcción personal).
- El alumno es un cuenco lleno, el aprendizaje se realiza por descubrimiento.

#### **3.2.2.3 El arte como disciplina. El DBAE (Discipline Based Art Education) y el fenómeno Getty**

En la década de los 70, surge en Estados Unidos el conocido proyecto de la Educación Artística como disciplina, DBAE (1960-1999). Aparece en oposición a las prácticas escolares de auto expresión, recuperando en cierta forma el espíritu disciplinar

que había aireado la situación de la educación artística en los años sesenta. Con la denominación DBAE se quiere significar un ámbito del saber artístico que deja fuera de la educación artística tradicionales prácticas escolares como las manualidades o las prácticas artísticas que no integran aspectos de crítica, estética o historia. También quedan fuera del ámbito de interés del DBAE las actividades escolares que se sustentan en la mera creatividad o la expresión individual.

La Educación Artística como Disciplina (EACD) fue propuesto por la fundación Getty. Se trata de un movimiento cientifista que lidera Thorndike, Edward L. (1874-1949), psicólogo que desarrolló sus investigaciones sobre la teoría del aprendizaje. En ella se intenta dar un sentido empírico a la educación mediante el currículo. Aparece el término “disciplina” como estructuración del pensamiento, planteamiento más tecnológico y preocupación por los procesos. En 1966, después de la Conferencia de Penn State se llega a las conclusiones de que la plástica es una disciplina y el hombre puede ser artista creador, historiador del arte y crítico del arte.

Propone una metodología sustancialmente diferente de la utilizada con anterioridad, se parte de un concepto de estructura diferente en el diseño curricular, y una aplicación asimismo distinto del sistema de enseñanza-aprendizaje. El currículo de la EACD debe ser escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los distritos escolares, se organiza de modo que vaya acrecentando el aprendizaje un nivel de comprensión del alumno, su ejecución viene determinado por una enseñanza artística regular y sistemática, con la coordinación de todo el distrito escolar, el trabajo de los expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos adecuados. Se pretende estructurar los contenidos, hasta ahora bajo los cánones de la Expresión Creativa y se basa en la estructura cognitiva de la educación artística (Arnheim, Gombrich, Panofsky y Gardner son algunos de sus precursores).

#### 3.2.3 Corrientes más actuales

La situación actual en educación artística es tan compleja como la del contexto cultural del que se nutre. La crisis de los valores eminentemente modernos ha colocado a la cultura occidental en una situación de apertura y mestizaje que también afecta a las tendencias más recientes. Hay una nueva concepción del arte, un cambio epistemológico de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, la aparición de la psicología cognitiva ha incidido mucho en la educación y ha habido grandes avances en la investigación pedagógica. Con la llamada “*cultura de la postmodernidad*”, se da un enfoque interdisciplinar a la educación y considera a la obra de arte y el sujeto creador como partes de un mismo hecho cultural que es el arte y que sólo son explicables a partir del contexto en el que desarrollan su acción. Este modelo debe basarse en la realidad de la comunidad concreta donde se desarrolla y debe construirse bajo el concepto de la diversidad cultural. Las dimensiones en las que se centra son la espacial: lugar geográfico, la temporal: momento actual, y la humana: factores emocionales.

Los teóricos posmodernos como Efland, Clark y Lasy critican en educación la división de las disciplinas, argumentando que las áreas de conocimiento no son disciplinas estancas, y apuestan por la variedad de contenidos. El posmodernismo además está caracterizado por:

- Formación de alumnos libres, críticos e independientes.
- Hay una distinción entre hiperrealidad y realidad.
- La Interpretación de la realidad posee varias lecturas.
- Se habla de: Reconstrucción/Hermenéutica de la sospecha./Micro narrativas / Meta narrativas /Perspectiva de género /Multiculturalidad /Eclecticismo.
- Se propone el encontrar problemas en lugar de resolverlos.

Si esto lo llevamos a la puesta en práctica de nuestro proyecto, vemos como encuentra cabida perfectamente en lo que esta filosofía o corriente de pensamiento plantea. El arte es un todo sin distinciones entre áreas música-plástica. Además la perspectiva global de conocimiento es no sólo dentro de las artes, sino dentro de todas las fuentes de conocimiento y sujeto a todas las circunstancias. La multiculturalidad, el eclecticismo o la reconstrucción son criterios que se tienen muy en cuenta en el proyecto, tal y como veremos más adelante.

Dentro del posmodernismo, hay distintas corrientes que aportan perspectivas más avanzadas, o que modifican las ya planteadas en este movimiento.

Algunas propuestas de currículo son las de Clark y Patricia Stuhr quienes hablaron de que la construcción del currículo debe basarse en la realidad de la comunidad concreta donde se desarrolla, y puesto que no es homogénea, ha de construirse bajo el concepto de la diversidad cultural. Esta corriente nace en EEUU, y enfatiza grupos hasta ahora no estudiados como los hombres y mujeres de raza negra, homosexuales y nativos americanos.

**Arthur Efland**, profesor norteamericano de Educación Artística. Definió las directrices del programa de Educación Artística para primaria y secundaria en Ohio, es el primer autor que trata las artes visuales en relación con el desarrollo de la educación general y sus artículos y libros son un referente fundamental para la investigación de la pedagogía del arte. Autor destacado dentro del modernismo, divide en dos grandes grupos las ideologías curriculares desde 1900, tanto en EEUU como en Europa. Por un lado nos presenta las ideologías científico-racionalistas y por otro las romántico-expresivas, relacionada con las cualidades propias del mundo del arte. Efland relaciona la primera con el Instrumentalismo y la segunda con la Expresión creativa:

Instrumentalismo: está caracterizado por el desarrollo de la psicomotricidad, el desarrollo psicológico y el trabajo en equipo. Considera el arte como medio que facilita el aprendizaje global.

Esencialismo: se basa en ideas como que el arte es una necesidad básica, es importante como materia en sí misma y fundamental para las bases del aprendizaje humano. Las actividades artísticas constituyen un método de resolución de problemas.

Dentro del desarrollo del currículo artístico se dan tres modalidades de conocimiento científico:

- Producción artística
- Historia del arte
- Crítica del arte

El reformismo: son importantes las aportaciones de Eisner, Chalmers y Smith. Mantienen como base del contenido curricular los productos artísticos basados en la cultura occidental, aunque enriqueciéndola con aportaciones de otras culturas y perspectivas. No consideran su función desarrollar la conciencia social. Se preocupan por el placer estético. Consideran que otras culturas y colectivos pueden ser peligrosos y no ven la necesidad de situar la obra en su contexto.

El reconstructivismo: autores representativos como: Patricia Stuhr, Kerry Freedman y Harold Pearse consideran que es imprescindible crear modelos nuevos, desarrollar la conciencia social, centrarse más en los contenidos que transmiten las obras más que sus aspectos formales, que hay que ver el aspecto connotativo, de significado de la obra de arte y hacer uso de la comunicación visual.

**La Modernidad Líquida (Zygmunt Bauman):** supone un paso adelante a partir del currículo multicultural. Sus principios de pensamiento es que: todo fluye; que hay que tener siempre presente el concepto tiempo/espacio pues son elementos con un alto grado de determinación en una obra de arte; hay que partir siempre de una gran inseguridad, incertidumbre y soledad para encontrar la libertad; se establece el binomio: seguridad = menos libertad. También propone buscar gratificación evitando las consecuencias y la responsabilidad futura. Echan por tierra todo lo aprendido para enfrentar la vida porque ahora ha perdido toda utilidad y sentido. Ahora no hay pasado ni futuro.

En la educación marca unas pautas como la recuperación del concepto actualizado de “persona humana” y su personalidad, se fija más en el individuo como persona que siente y pertenece a una realidad cambiante. Considera la capacidad de la artística para la formación en los contenidos actitudinales dejando de lado los contenidos conceptuales y procedimentales. Salimos de la época de grupos de referencia, para adentrarnos en una época de comparación universal.

En definitiva, podemos decir que la educación artística ha continuado siendo considerada un vehículo para fomentar la auto expresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva. Pero una educación artística limitada a la producción no es suficiente y ahora los educadores debemos buscar el modo óptimo de proporcionar a los alumnos aspectos comunes del saber artístico. En nuestro proyecto intentamos extendernos más allá del taller y de la “auto expresión” para que la actividad artística se convierta en medio integral de conocimiento tanto de arte plástico, como de música: expresión, percepción y reflexión. Planteamos que el alumno pueda explorar a través de múltiples realidades, conceptos musicales como es el caso de la ópera. Esta multiplicidad de recursos los ofrece la creación artística en el cómic y la formación asistida por el ordenador y todo lo que ello conlleva. También tendremos en cuenta lo que Kellogg y Lowenfeld decían: lo más importante para que el proceso creativo surja en el niño, es la actitud de respeto y de no interferencia por parte de los alumnos.

#### 3.3 EDUCACIÓN MUSICAL

El Siglo XX verá la consideración de la música como un área más a tener en cuenta en las escuelas. Recordando lo dicho en las artes, en el momento en el que la escuela fue establecida como medio de acercamiento de la cultura al total de la sociedad y centro de formación en función de unas demandas muy concretas, así se consideró la funcionalidad del arte y la música. Ciertamente, la música siempre ha sido un campo elitista con acceso de unos pocos, su consideración como medio de expresión y desarrollo en las escuelas en la primera mitad de siglo se limitaba a la repetición de melodías y canciones, o la práctica de bailes y danzas populares. Esto respondía a la continuidad de los ideales románticos unido al de autoexpresión. Con el tratamiento de la música en las escuelas públicas se ensalzaba parte de la cultura popular, folclore, seña de identidad y además, recordado a Mann, desarrollaba el sentido estético y la sensibilidad del pueblo.

En Europa, a partir de la Segunda Guerra Mundial, se desarrollan diferentes metodologías respondiendo a distintas posturas pedagógicas del momento, las cuales ya hemos visto con las artes plásticas. Anteriormente, en la primera mitad del s.XX, en España, tenemos el ejemplo de Cataluña que es la Comunidad que recoge este movimiento de pedagogía musical con una serie de pedagogos (Segarra, Llongueres y Borguñó) que tratan que la enseñanza de la música llegue a las Escuelas y Colegios. Pero veamos la evolución de la inclusión de la música en los planes oficiales de manera cronológica.

En el Real Decreto de 4 de julio de 1884 ya aparece por vez primera en la legislación escolar española la Música en el cuadro de enseñanzas propio de los centros primarios: en su artículo 10 establece que en las escuelas de párvulos los niños adquirirán conocimientos de canto. Pero hasta 1911 el canto no fue obligatorio en nuestras escuelas, fecha en la que fue impuesto a todos los grados de enseñanza. En 1945 aparece en la Ley de Educación Primaria la consideración del canto y la música

como complemento en la educación, pero nunca fue considerada como asignatura con entidad propia y capacidades formativas como sí es considerada en la actualidad. El tratamiento en otros ámbitos de la educación musical y la plástica aparece en 1953 en la revista pedagógica Borbón nº 37 y nº 38 respectivamente. En cuanto a las nuevas corrientes surgidas en la segunda mitad de siglo aparece su referencia al método Orff y otros en la misma revista en 1968 (actualmente existen distintas revistas y soportes como Internet sobre educación musical y artística). Por otro lado, la formación de los maestros, ya en 1914 se establecen cursos de música en la carrera de Magisterio. (Quintana 1993:389).

En el año 1964 se dicta una nueva Ley sobre la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años. Esta Ley se complementa con otra posterior del año 1965 sobre reforma de la enseñanza primaria, que se caracteriza por la elevación de los estudios de Magisterio y la exigencia del Bachillerato Superior para acceder a dichas Escuelas. El nuevo plan de estudios se lleva a cabo desde el año 1967 hasta el de 1971, siendo uno de los planes que ha dado mejores maestros para las escuelas y colegios. Entonces la música pasó a formar parte de los planes de estudio de Educación Primaria, algo que no había ocurrido de una forma tan explícita nunca.

Merece especial mención a la Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa. Es aprobada el 4 de agosto de 1970 bajo la dictadura del General Franco. Supuso una auténtica innovación para todos los niveles educativos y un estímulo moral y material para el profesorado ya que se trataba de una reforma integral con principios generales como “Apertura pedagógica”, “Preocupación por la calidad de la educación” o “Innovación pedagógica”. Esta Ley permitió que las Escuelas de Magisterio se incorporaran a la Universidad la música como área de expresión, la cual formaba parte del área de *Expresión Dinámica*, compartida con la Educación Física y los Deportes. Se cuida por primera vez la incorporación de la educación musical en la



enseñanza general aunque con una gran laguna legislativa que dejaba a la buena intención y conocimientos del maestro su aplicación o no en el aula.

En los Centros de Enseñanzas Medias la música se situó en mejor lugar, ya que esta Ley en su artículo 24 incluía el Educación Estética en los Centros de Bachillerato con atención especial al Dibujo y la Música, llegando a equipararse en 1982 por el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, diversos títulos expedidos por los Conservatorios de Música a los de Licenciado Universitario.

Pero la implantación definitiva de la música en las aulas no será definitivamente oficial hasta la llegada en 1990 de la nueva Ley de Educación llamada LOGSE. Se tratará de una nueva Ley General de reforma de la anterior, será la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, la cual estudiaremos más detenidamente en el capítulo 5 junto con la actual Ley de Ordenación Educativa (LOE) en la que tiene lugar nuestra investigación.

A continuación, tras este breve repaso a la historia pedagógica musical en España, pasaremos a describir los fundamentos de la actual situación pedagógica en nuestro país, son unos principios básicos psicológicos y metodológicos que sustentan la nueva filosofía educativa musical. Seguidamente, seguiremos viendo con detenimiento las principales corrientes pedagógicas del siglo XX y las aportaciones de músicos y pedagogos relevantes. A este respecto recientemente se ha publicado en España el libro “Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes” que sintetiza los pedagogos más destacados en el campo de la educación musical. (Díaz y Giráldez (coord.) 2007).

Se desarrollarán brevemente métodos de autores que destacan por haber aportado a la enseñanza musical vías de desarrollo de la música a través de diferentes aspectos. Carl Orff, Zoltan Kodaly o Shinichi Suzuki destacan diferentes aspectos del

proceso de aprendizaje, pero todos coinciden en insistir en que todos los niños pueden y deben beneficiarse de la enseñanza musical, sin importar su nivel de talento o musicalidad (Hargreaves 1986: 241).

#### 3.3.1 Fundamentos

Los fundamentos de cualquier metodología son responsabilidad de las Administraciones y sus Políticas Educativas e Investigadoras. Toda Metodología educativa se basa en distintos fundamentos interrelacionados, entre los que destacaremos: los principios básicos, corriente psicológica y principios metodológicos. Los motivos que llevan a la música a ser tratada en las aulas en nuestro país, parten de un planteamiento legal en primera instancia, a partir de ahí, podemos determinar cómo, cuando, donde, por qué y para qué. Es evidente, y sobre todo después de haber hecho un análisis crítico de la situación legal de la música en las aulas (Punto 5 “Marco Legal”), que todavía quedan muchos aspectos que desarrollar en la materia, pero eso no debe desalentarnos, sino que al contrario, debe impulsarnos a buscar y demostrar razones para un mayor y mejor tratamiento de la música en nuestras aulas. La música posee muchos aspectos favorables para su desarrollo en el entorno escolar, podemos encontrar estudios psicológicos que lo ratifiquen, métodos que lo demuestren o la propia experiencia con los alumnos en el día a día. Hagamos un breve recorrido por los principales pilares que fundamentan el desarrollo de la música en el aula.

##### 3.3.1.1 **Principios básicos:**

Son bases que garantizan el desarrollo integral del alumno, la música es un arte, un lenguaje en el que consideramos su potencial creativo, comunicativo, lúdico, socializador, catártico y estético. Por eso, la educación musical debe tener siempre presentes los siguientes principios:

- Creatividad.
- Actividad.
- Participación.
- Imaginación.
- Acercamiento a la realidad.
- Globalización.

#### **3.3.1.2 Corriente psicológica**

La Educación Musical en Primaria se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje en sentido amplio, no siendo identificables con ninguna teoría en concreto. Esta concepción ya desarrollada anteriormente, mantiene que:

- El aprendizaje supone una reestructuración de los contenidos culturales.
- El aprendizaje constituye un proceso de construcción personal en el que intervienen el alumno, los contenidos culturales y los agentes mediadores como la familia, los compañeros y los profesores.
- Autores de esta concepción son Piaget, Bruner, Ausubel, Vigotsky y Feuerstein.

Así, y a partir de estas consideraciones se establecen una serie de principios de intervención educativa válidos para todas las áreas y ambas etapas.

#### **3.3.1.3 Principios metodológicos:**

Son los principios que se establecen en la legislación (L.O.G.S.E. y R.D. 1344/91 de Enseñanzas Mínimas para Primaria) como guía práctica. Son metodológicos porque se orientan a la práctica de la enseñanza traducidos en métodos y estrategias.

Estos principios están derivados de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, y son los siguientes:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno: Implica familiarizarnos con los rasgos psicoevolutivos como referente; y de las capacidades y conocimientos previos de los alumnos como elemento contextualizador.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos: es decir, asegurando que permitan establecer al alumno relaciones entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos contenidos. Este principio implica la significación lógica, que los contenidos sean relevantes y estén estructurados; psicológica con un determinado nivel de capacidad, unos conocimientos previos y una actitud favorable por parte del sujeto (motivación); y sociológica, que los conocimientos o contenidos objeto de aprendizaje deberán ser susceptibles de aplicación en nuevas situaciones.
- Promover la actividad del alumno de aprender a aprender: supone dotar a los alumnos de los mecanismos necesarios que le permitan integrarse eficaz y constructivamente en la sociedad. Para ello debemos contemplar el contenido desde una triple dimensión: concepto, procedimiento y actitud, destacando lo procedimental y lo actitudinal para llegar a lo conceptual.
- Impulsar la actividad del alumno: el profesor debe impulsar el ejercicio gradual de la actividad mental a través de estímulos y procedimientos intuitivos.
- Dotar a las actividades de enseñanza-aprendizaje de un carácter lúdico. La actividad lúdica debe considerarse como un recurso especialmente apropiado en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

- Por último, la *organización de los contenidos* debe realizarse a través de un enfoque globalizador que permita abordar todos los problemas y situaciones.

La relación entre la música y las otras áreas curriculares se materializará en el aula en el desarrollo de unidades didácticas que apliquen el enfoque globalizador. En nuestro caso Música- Plástica. El principio de globalización responde a la forma en que el niño tiende a percibir la realidad: una percepción sincrética, un acercamiento global, difuso, poco ajustado a la realidad. Deberemos de servirnos de métodos que nos permitan partir de esas primeras formas de percibir, la propia realidad percibida, para ayudar al alumno a captar lo que le rodea de forma más completa e integradora. Una forma de desarrollar el principio de globalización consistiría en aplicar a los núcleos elegidos las fases de la globalización de Decroly.

Además, no debemos olvidar que la música se integra dentro del área de educación artística junto a la plástica y la dramatización; en definitiva son distintas formas de expresión, que en ocasiones se aúnan, y que necesitan de la existencia de un código de representación con ciertos elementos. Por ello, el enfoque globalizador se planteará respecto a estas tres áreas (*globalización intradisciplinar*); y respecto a otras áreas y los temas transversales (*globalización extradisciplinar*). También se nutre de la corriente cognitivista en cuanto a la consideración de las dimensiones en el desarrollo del niño: la psicológica, la socioafectiva y la psicomotriz.

Nosotros aunamos todas ellas para dar mejor respuesta a las necesidades del niño y nuestros objetivos planteados.

#### 3.3.2 Primera mitad del siglo XX

La historia de la educación musical contemporánea nos brinda nombres y criterios didácticos en un espectro muy variado. Eso nos demuestra una evidente preocupación por el problema educativo de la educación musical, el cual han abordado de forma distinta autores como los que vamos a tratar a continuación. Todos ellos, al igual que nosotros con nuestra investigación, aportan soluciones para realidades educativas, todas ellas respetables y dignas de ser tomadas en cuenta dada su repercusión en el ámbito educativo.

##### 3.3.2.1 **Jacques Dalcroze (1865-1950)**

Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), compositor austriaco que fundó en 1915 el *Instituto Jacques Dalcroze*. En su labor de pedagogo en el conservatorio de Ginebra, percibió el problema generalizado de los alumnos con el ritmo en la lectura musical. En sus clases hacía marchas y desplazamientos al compás, comprobando que dicho movimiento permitía la aprehensión del sentido rítmico de la música. Es el creador de la llamada Rítmica, método que se inició en este Conservatorio y que tiene una amplia difusión por toda Europa y Estados Unidos, con diversas versiones. La educación rítmica se relaciona directamente con la expresión musical a través del cuerpo y con la educación auditiva. El eje central de su método es el desarrollo del sentido del ritmo a partir del movimiento corporal, de la experiencia física en el espacio, en la audición y el lenguaje. De esa manera el alumno refuerza mejor los conocimientos intelectuales y consigue una mayor armonía personal. La rítmica en su método supone un sistema racional e integral en el que trabaja simultáneamente la atención, la inteligencia y la sensibilidad. En definitiva, considera el cuerpo como un instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional.

#### **3.3.2.2 Justine Bayard Ward (1879-1985)**

Justine Bayard Cutting Ward, era educadora musical estadounidense, su método exclusivamente vocal, pretende promover el uso del canto litúrgico enseñando a los niños habilidades vocales y lectura musical pues considera la voz como el instrumento musical más importante y tiene como objetivo conseguir la afinación justa y exacta a través del trabajo auditivo y del ritmo partiendo de canciones infantiles, populares y cánones clásicos. Inicia la ejecución vocal con canciones en ritmo binario tético y con la progresiva introducción de los tonos de la escala diatónica y se ayuda de una fononimia relacionada con las partes del cuerpo. Es un método antiguo, pero que da mucha importancia al canto y la entonación. Hace una fononimia relacionada con las partes del cuerpo. Define el ritmo como el alma de la composición musical, al poner en relación dos elementos importantes: el impulso y la recaída. La obra pedagógica de Junstine Ward, de menor relevancia y repercusión que otras, tienen como finalidad que la escuela dé la oportunidad a todos los niños para cantar bien, por eso y por la importancia que da al canto y la entonación, resulta un método de gran interés.

#### **3.3.2.3 Zoltán Kodály (1882-1967)**

Las ideas básicas de la educación musical en Hungría provienen de Zoltán Kodály, gran musicólogo, compositor y pedagogo húngaro. Dedicó gran parte de su vida a la labor pedagógica del pueblo húngaro y al fomento de la cultura musical de su país. De entre todo su trabajo, a nosotros nos interesan sus aportaciones en materia de didáctica. El método de Kodaly parte de la canción y de un principio fundamental de la educación musical que es el de la garantía de una base musical para todos los niños, la educación musical debe llegar a las masas. A pesar de ser el canto la base de toda actividad musical, utiliza ciertos aspectos del método Dalcroze, pero relacionándolos

siempre con la canción; de manera que el piano sólo se utiliza como acompañamiento para las marchas, los movimientos de los pies, etc... Emplea también ostinatos y movimientos con el cuerpo.

A partir de ahí, se puede hablar de cuatro pilares básicos que garantizan la educación musical para todos.

1. La actividad musical. La participación es el mejor camino para conocer verdaderamente la música, apreciar y disfrutar con ella.
2. Considera que la actividad fundamental y la primera en el niño debe ser la canción. Es el principio fundamental del sistema Kodaly, el canto constituye la actividad principal y de esta práctica se derivan todas las demás actividades, conocimientos y experiencias musicales que forman el currículum de la educación musical.
3. Los niños deben educarse con la música tradicional y universal de calidad. Hay que evitar que tomen contacto con música de mala calidad para evitar errores insalvables en el futuro.
4. En cuanto al aprendizaje de la lectura y escritura musical, se apoya en tres sistemas:
  - Las sílabas rítmicas: asignando a valores rítmicos sílabas que asociadas facilitan la lectura rítmica de la partitura.
  - Las posiciones fononímicas o gestos de la mano. Ayudan a entender las diferentes alturas de los sonidos a través de la vista y su propio cuerpo.
  - En el solfeo relativo. Es una de las características más importantes de su método. Propone la asignación de iniciales para las notas musicales y la eliminación del pentagrama para facilitar la entonación y el canto a primera vista.



#### 3.3.2.4 Edgar Willems (1891-1978)

Gran humanista, discípulo de Dalcroze, este autor, pedagogo contemporáneo se volcó en el estudio de la psicología como fundamento básico de su quehacer educativo-musical. Método basado en la llamada “Psicología musical analógica”, en ella se establecen analogías entre elementos musicales como el ritmo, la melodía y la armonía con elementos y hechos de la vida cotidiana. Willems piensa que la educación musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje. Su plan general de enseñanza se basa en el desarrollo y trabajo de la audición y consiste en cuatro fases fundamentales:

- a. El desarrollo sensorial auditivo.
- b. La audición y la práctica rítmica.
- c. Las canciones elegidas pedagógicamente.
- d. Las marchas para desarrollar ante todo el sentido del tiempo.

Willems indica la necesidad de que la educación sea muy sensorial, porque la práctica musical exige a la vez la audición, la vista y el tacto. Por eso se centra en canciones, en el desarrollo auditivo, en el sentido rítmico y la notación musical. A diferencia del método Kodaly, utiliza en un principio la escala diatónica mayor y emplea ejercicios propios de nuestra cultura occidental, considera que el éxito de la afinación reside en la persona que indica al niño el sonido, en nuestro caso el docente. En general, la tarea del educador se debe concentrar en la preparación básica de los niños en lo musical. Esto significa, a la par que descubrir aptitudes muchas veces ocultas, desarrollar todo su potencial expresivo, auspiciando la labor de su imaginación creadora.

#### **3.3.2.5 Carl Orff (1895-1982)**

Es el autor del *Método para la Enseñanza Musical Orff-Schulwerk*. Ideó un sistema muy amplio para la educación. Un objetivo importante es lograr la participación activa del niño mediante la utilización de los elementos musicales, audición activa, para adquirir y desarrollar gradualmente la capacidad de apreciar y comprender. Carl Orff parte del recitado y entonación de nombres, rimas, retahílas, adivinanzas, etc... De ahí va intensificando el ritmo de la palabra, convirtiéndose en una figura rítmica. Luego llega la hora de la instrumentación. Se realizan esquemas rítmicos sencillos individual y grupalmente. El planteamiento educativo de Orff es eminentemente activo, se parte de la idea de que el éxito radica en la mayor participación del niño en las actividades musicales en las que interprete y cree. Realiza un trabajo conjunto de ritmo, con el cuerpo como instrumento, la palabra, la melodía, la armonía y la práctica vocal e instrumental.

Los instrumentos Orff tienen una gran repercusión en la educación musical actualmente y en general, podemos decir que este método utiliza la práctica de recitativos, cantos, ejecuciones instrumentales, ejercicios rítmicos y desplazamientos corporales. Parte del principio de que al igual que el niño es un ser poco evolucionado, lo deben ser también los elementos educativos con los que trabaje. Con la música se partirá de su elemento más arcaico: el ritmo junto con la palabra, a través de ejercicios de ritmo y vocales se pasa al manejo instrumental, después melódico y finalmente a la integración de todos.

#### **3.3.2.6 Maurice Martenot (1898-1980)**

Maurice Martenot fue ingeniero, intérprete y compositor además del inventor de un instrumento electrónico al que dio el nombre de “Ondas Martenot”. El postulado fundamental del que arranca Martenot es “En el trabajo, igual que en el juego, el niño es

capaz de desarrollar un esfuerzo interno sostenido por impulsos espontáneos; pero no será capaz de mantener ese esfuerzo durante demasiado tiempo, si no intercala reposos relativos” (Aguirre De Mena, O. y De Mena González, A., 1992). Martenot busca durante el aprendizaje los esfuerzos intensos, de corta duración, en oposición al esfuerzo prolongado y superficial. Para él, la frase o expresión verbal debería ser el principio para la realización del ritmo. Su método se fundamenta en sus investigaciones acerca de los materiales acústicos, en la psicopedagogía y en la observación directa del niño en los tres momentos educativos establecidos por María Montessori: imitación-reconocimiento-reproducción. Se diferencia de otros métodos por la gran importancia que concede a la relajación y al control muscular.

La educación rítmica se realiza a través del trabajo con sílabas rítmicas, utiliza técnicas como la imitación, ecos y memorización de fórmulas rítmicas. La relajación corporal es muy importante, tanto física como mental. Se pretende una relajación por partes en la que los miembros van relajándose por partes: brazos, manos, espalda, cabeza, piernas. Las audiciones van precedidas por relajación y la audición está muy relacionada con el canto. A diferencia de la metodología Kodaly, este método propone la educación del oído absoluto y el uso del diapason, para lo cual es fundamental un ambiente de paz y relajación.

#### **3.3.2.7 Shinichi Suzuki (1898-1987)**

Método de enseñanza desarrollado por Suzuki se encuentra a caballo entre la educación rítmica y la educación auditiva (Pilar Pascual 2006: 93). No forma parte de los métodos de la llamada Escuela Nueva, pero tiene cierto interés por su tratamiento de la práctica instrumental aunque no será de mucha utilidad en nuestro proyecto. El objetivo final es que los niños amen y vivan la música a partir de la práctica instrumental desde edades muy tempranas (3 y 4 años) y de la mano de sus padres. La principal técnica es la imitación y la práctica diaria acompañado de clases colectivas,

pequeños recitales en público y asistencia a conciertos y audiciones. Se ha convertido en un movimiento internacional que ha contribuido en la evolución de muchas de las teorías sobre la educación infantil. El autor observó que los niños aprenden a hablar su propia lengua con gran exactitud para lo que necesitan una gran capacidad, en consecuencia dedujo que los niños estaban envueltos por los sonidos del idioma de una madre antes de su nacimiento, lo que le llevó a pensar que si los niños estuvieran envueltos por sonidos musicales, podrían desarrollar una habilidad tan extraordinaria en la música como lo que desarrollan en el lenguaje. La idea de Suzuki no es solamente un método de educación, sino también una filosofía fundada en el respeto al niño como persona y en el concepto de que la habilidad no sólo se hereda, sino que se aprende y se desarrolla. Llama a su método “educación del talento”, algo que se educa y se desarrolla. Los trabajos realizados han demostrado que el nivel medio de capacidad de cada individuo es mucho más elevado de lo que comúnmente se cree. Con la educación adecuada se puede desarrollar el talento más allá de lo comúnmente esperado. En el método se aprende a memorizar y a reproducir ritmos y melodías gracias a la escucha. Se desarrolla la concentración y en un principio no es necesario saber solfeo. Además mejora en su rendimiento escolar. Uno de los padres tiene que asistir a todas las clases del niño, además de proporcionar un entorno musical adecuado.

#### **3.3.2.8 Maurice Chevais (1880 -1943)**

Músico y pedagogo francés, escribe una obra pionera en tres tomos donde propone una serie de conceptos y prácticas básicas, muchos de los cuales continúan vigentes. Trabaja con la Dactiloritmia, la cual es un sistema gestual estandarizado pero no convencional, que sirve para la representación de ritmos elementales gracias a los dedos de la mano derecha. Este sistema fue perfeccionado por Chevais a partir de los planteamientos propuestos por Désirier a finales del siglo XIX. Désirier utilizaba los dedos de la mano para representar los submúltiplos de negra: cada dedo simboliza una semicorchea; juntos unen su valor. Por su parte, Chevais transformó este sistema: un

dedo representa un sonido de tiempo, varios dedos, separados, representan varios sonidos de un tiempo; para los silencios se repliega el dedo correspondiente mientras que el puño cerrado indica un silencio de compás. Podemos comprobar que este sistema sólo permite utilizar estructuras sencillas con unidad de tiempo y sus múltiples, pero nunca fracciones. Además del canto, Chevais también creó un método de fononimia elemental, partiendo de la nota SOL a la altura de la frente con la mano extendida apoyando el índice en la frente, y el MI a la altura del cuello .

#### 3.3.3 Segunda mitad del siglo XX

##### 3.3.3.1 **George Self**

Es uno de los primeros autores que introduce la música contemporánea en el aula. Trabajó junto con Robert Walker y Brian Dennis la grafía analógica como punto de partida para componer en la escuela. Es uno de los principales exponentes de la tendencia pedagógica que consistió en llevar la música contemporánea al aula en la década del los 70. La propuesta didáctica de este autor se difundió a través de su libro *New Sounds in Class*. El autor partía de la teoría de que los educadores musicales enseñaban a través de las grafías musicales convencionales sobre la música del pasado. Esta teoría llevó a Self a elaborar una síntesis entre los instrumentos que se disponen en el aula y la música contemporánea. Las teorías de este pedagogo han sido de escasa difusión en nuestro país

##### 3.3.3.2 **John Paynter(1944-**

En 1967 John Paynter y Peter Aston publicaron el libro titulado *Sound and silence*. Dicha publicación permitió que su trabajo llegara a las escuelas primarias y secundarias y en los centros de formación de profesores en un periodo de diez años. Basándose en su experiencia y en los resultados obtenidos, intentaron demostrar la

importancia de la creatividad en la educación escolar y la viabilidad de la composición como actividad imaginativa y expresiva. La experiencia sentaba las bases para la apreciación del trabajo de compositores de cualquier época de la historia.

#### **3.3.3.3 Brian Dennis(1941-1998)**

En 1975 publica *Projects in Sound*, en el que la música servía como eje interdisciplinar con otras áreas de aprendizaje. A partir de la elección de ejes temáticos como el fuego, el agua, personajes famosos, etc., se generan una serie de actividades que encauzándolas con una planificación correcta se pueden vincular a diversas actividades musicales. La creatividad a partir de que los alumnos realicen sus propias experiencias es su principal objetivo.

#### **3.3.3.4 Murray Schafer (1933- )**

Entre los años 1973 y 1992 Schafer publica sus cinco libritos memorables, en los que sintetiza su breve pero intensa experiencia pedagógica en universidades de su país. Trasgresor arquetípico, Schafer aspira a sensibilizar la escucha y desarrollar la curiosidad sonora de los estudiantes, en los célebres seminarios y clases magistrales que dicta durante esos años en todo el mundo.

#### **3.3.3.5 Jos Wuytack (1935- )**

Pedagogo belga, profesor de pedagogía musical en Lovaina y discípulo y colaborador de Carl Orff. Adaptó y desarrolló su obra difundiéndola por el mundo entero. Es creador de sistemas originales y nuevos de audición como son los *musicogramas*, que constituyen partituras de grafías no convencionales a través de los cuales se puede seguir las audiciones de la música, con el seguimiento de la forma musical y los timbres de los instrumentos en los que juega de una manera importante el

color. Sus principios de pedagogía son entre otros el que la Educación Musical es para todos y no sólo para una élite ni futuros profesionales, lo más importante en la música es la participación activa, o que la audición musical de las grandes obras de la historia musical son fundamentales.

#### **3.3.3.6 Sergio Aschero (1945- )**

Compositor y pedagogo, nacido en Buenos Aires en 1945. Desarrolló un nuevo sistema de grafía musical y de lecto-escritura basado en la grafía no convencional. Se suprimen elementos tradicionales como la clave, el pentagrama, las notas figuras y demás signos tradicionales. Los sustituye por números de colores denominados “sonómetros”. Todo esto se apoya en el color y los trazos geométricos cuya representación gráfica se denomina “monocolor”. No tuvo mucho éxito y su importancia radica en el carácter innovador y la asociación con el color.

#### **3.3.4 Métodos creados en España**

Retomando la situación española a principios del siglo XX, conviene recordar que España ignoraba casi totalmente el avance pedagógico-musical que se estaba dando en el resto de Europa. Es de destacar que en Cataluña sí se recoge este movimiento de pedagogía musical con una serie de métodos dirigidos a la enseñanza de la música en las Escuelas y Colegios (recordemos a Irineu Segarra, Manuel Borgunyó y Joan Llongueres). (Nicolás Oriol. “La formación del profesorado de música en la enseñanza general”. Revista “Música y educación” nº 37. Madrid 1999).

#### **3.3.4.1 Irineu Segarra (1917- )**

Irineu Segarra, beneditino catalán, nacido en 1917 y director de la escolanía de Montserrat. El método Irineu Segarra es el resultado del estudio profundo de los actuales sistemas de enseñanza de la música, así como de una larga y fecunda experiencia del autor como director de la Escolanía de Montserrat. Está implantado en sectores muy amplios de Cataluña. En cuanto al lenguaje musical su metodología se apoya en los métodos centro-europeos de difusión musical, como son el Orff y el Kodaly. Trata los aspectos generalizados relacionados con las grafías musicales y relaciones tonales a través de las escalas. Apoya la pentatonía como iniciación y las escalas modales, para posteriormente llegar a la tonalidad. Considera la canción como elemento imprescindible para el desarrollo del aprendizaje musical y defiende el folklore de las autonomías. No es un tratado teórico sobre la Educación Musical, es un conjunto de libros y de prácticas para el alumno, los cuales contienen las orientaciones para su adecuada aplicación

#### **3.3.4.2 Joan Llongueres (1880-1953)**

Joan Llongueres (1880-1953), que colaboró con los grupos de renovación pedagógica en Cataluña y Fundó el "Institut Català de Rítmica Plástica". Pedagogo, compositor y poeta catalán, colaboró con los grupos de renovación pedagógica de Cataluña. En el año 1911 se diplomó en el Instituto de Dalcroze de Ginebra introduciendo en España esta metodología. Fundó en “Institut Català de Rítmica Plástica”. Fue director de las Escuelas Municipales de Barcelona. Armonizó numerosas canciones populares para niños y escribió una extensa obra Didáctica. Ha tenido numerosos seguidores por toda Cataluña. En la actualidad, en Barcelona, se encuentra ubicado un Instituto que ostenta su nombre dedicado a la pedagogía musical.



#### **3.3.4.3 Manuel Borguñó(1886-1973)**

Manuel Borguñó Plá nació en Rubí en 1886, fue uno de los iniciadores de la Educación Musical en la escuela. Director de coros y compositor español. Recibió las primeras enseñanzas musicales del maestro Plans, en Sabadell, y las amplió después en la escolanía de Montserrat (1893), donde permaneció por espacio de siete años, pasados los cuales ingresó en la Escuela Municipal de Música de Barcelona, donde tuvo por maestro a Nicolau, J. Lamote de Grignon y Pellicer. En 1911 se le nombró subdirector, y después director, de la Sociedad Coral Euterpe. Establecido después en Graus (Alto Aragón), fundó y dirigió el Orfeón de Graus. Dirigió después el Orfeo de Rubí, etc. Fundó el Conservatorio musical del Ateneu Igualadí. Al residir en Canarias, fundó y dirigió el Instituto Musical de Pedagogía de Santa Cruz de Tenerife. Se distinguió también como conferenciante sobre temas musicales de actualidad, actuando en 1948-49 en el Conservatorio de Música y Declamación de Córdoba (México). Publicó *La salvació dels músics és a l'escola primària* (1931). Como compositor, es autor de colecciones de melodías en catalán y en castellano, obras para coro mixto (Ressorgiment con orquesta, Dulces rumores, Ven dulce amor, Himno a Costa, El cant dels joves, Les danses de Ribagorça, etc.); composiciones para piano (Rapsodia ribagorzana, Abnegación, etc.); el ballet La Festa del carrer, estrenado en Nueva York; numerosísimas obras infantiles y de carácter pedagógico, etc..

#### **3.3.4.4 Maria Rosa Font (1931- )**

Pedagoga Religiosa Dominica de la Anunciata ha dedicado su vida a la labor investigadora sobre el aprendizaje a través del ritmo musical. Realizó estudios musicales en Barcelona y Murcia. Profesora de Piano, Armonía y Composición, Maestra de Enseñanza Primaria. Amplió sus estudios en Salzburgo y París, donde se especializó en canto gregoriano y en el método Ward en el Instituto Católico. Ha sido

profesora de la Escuela de Música Sagrada de Madrid y Vic (Barcelona). Autora de numerosas publicaciones, ha impartido numerosos cursos de Educación Musical en España y diversos países del extranjero. Su metodología se fundamenta en la percepción y expresión del ritmo musical.

#### **3.3.4.5 *Luis Elizalde (1940- )***

Pedagogo, compositor y organista Navarro, ha dejado tras de sí una metodología musical muy interesante con numerosos seguidores. Titulado por el Instituto pontificio de Música Sacra de Roma. Fue nombrado director de la revista *Tesoro Sacro Musical y Melodías* y de la Escuela Superior de Música Sagrada y Pedagogía Musical; dedicó su atención a la enseñanza de la música a los niños. Compositor de gran cantidad de canciones populares y religiosas y armonizaciones de canciones del folclore vasco. Sus trabajos sobre pedagogía musical han sido muy numerosos y sus métodos de canto y flauta, utilizados por muchos educadores de música. Religioso claretiano, permutó en 1986 su labor pedagógica por la atención a los necesitados en las misiones de Bolivia, en donde se encuentra en la actualidad ejerciendo. Entre sus últimas obras figura la *Misa Andina*. Utiliza la fononimia como Chevais y como Kodaly utiliza las sílabas y fonemas como recurso rítmico, además de estudiar la música folklórica de su país.

#### **3.3.4.6 *M<sup>a</sup>Angeles Cosculluela (1943 - 2002)***

Musicóloga, pedagoga e investigadora musical aragonesa, centrada en la musicoterapia. Fundadora en 1999, junto a otras personas, de la Asociación Aragonesa de Musicoterapia y Primera Presidenta de la misma. En Aragón desarrolló su fecunda actividad profesional durante 30 años. Musicóloga y pedagoga musical fue pionera en la aplicación de nuevas metodologías en la enseñanza de la música y en la introducción de las técnicas de musicoterapia, sobre las que la Obra Social y Cultural de Ibercaja inició cursos en 1994 bajo su dirección. Reconocida pedagoga a nivel nacional e internacional,

María Ángeles Cosculluela ha sido en Aragón una referencia ineludible para buena parte de estudiantes y profesionales de la pedagogía musical. Además, trabajó con todas las administraciones educativas regionales y nacionales y contó con numerosos reconocimientos de universidades extranjeras en Hungría, Suiza, Austria, Bélgica, Francia e Italia.

La enseñanza musical fue una de las grandes pasiones de esta pedagoga. En 1998, publicó un artículo titulado *Reflexiones sobre educación, educación musical y musicoterapia educativa en la adolescencia*, en el que la autora señalaba la importancia del valor educativo del arte en general y de la música en particular. Explicaba también cómo la sesión artística, con su pluralidad de opciones: musicales, dramáticas y plásticas, se convierte en laboratorio personal en el que las conductas expresivas desarrolladas en un clima de acogimiento y seguridad favorecen la desinhibición, la percepción emocional y la superación de los conflictos personales a través de la creación libre con el cuerpo, la voz y los instrumentos.

## 4. Marco Psicológico



### 4 MARCO PSICOLÓGICO

Hemos visto que en educación, las conexiones entre la psicología y la pedagogía son tan estrechas que su tratamiento conjunto se hace casi inevitable. De todos modos, en educación también es importante conocer rasgos psicológicos, evolutivos y de la personalidad del individuo desde un enfoque puramente psicológico de modo que nos facilite un mejor y mayor acercamiento al alumno y a su entorno.

La edad de la preadolescencia y la adolescencia es un periodo que implica grandes cambios a todos los niveles: físicos, psicológicos y morales, y que merece el tratamiento extenso de algunos de sus rasgos. Es la etapa de latencia según Freud y supone un periodo evolutivo que ha dado lugar a distintas consideraciones por parte de autores desarrollistas o evolucionistas como Piaget o Lowenfeld. Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo desde el que está tomado nuestro estudio, habrá que tener muy en cuenta rasgos evolutivos en estas edades. Consideraremos los intereses, motivaciones y capacidades de los chicos con los que queremos trabajar, si queremos que nuestra labor sea verdaderamente efectiva. Pero lo que nos proponemos con este estudio no es hacer un análisis evolutivo de los dibujos que nos van a presentar los alumnos en nuestro proyecto, esto sería ratificar lo que ya han establecido distintos autores como los que vamos a presentar. Lo que vamos a intentar es conocer la realidad de la expresión plástica en estas edades basándonos en las aportaciones de estos autores por un lado y a partir de ahí, poder determinar el grado de creatividad de las ejecuciones. Pretendemos saber si las tareas llevadas a cabo han sido productivas, espontáneas, útiles, gratificantes y si se ha llegado a la consecución de unos fines planteados. Por eso es por lo que merece también un apartado protagonista el tratamiento de la creatividad a estas edades.

### 4.1 EL ARTE EN EL PREADOLESCENTE Y ADOLESCENTE

Las edades entre las que planteamos las actividades son las que corresponden a la preadolescencia y adolescencia: de 11 a 14 o 15 años, lo cual determina en gran medida la elección de los contenidos y metodología. A continuación se hace una exposición de diversas perspectivas de autores que determinan características, intereses y rasgos evolutivos en niños de estas edades. Las clasificaciones por periodos varían poco, lo que sí varía es la caracterización del desarrollo desde el punto de vista de la inteligencia (Jean Piaget), de la personalidad (Gesell) o desde el arte (Lowenfeld y Luquet).

Somos conscientes de que la teoría sobre el dibujo infantil es un tema de estudio abierto y fecundo en continua evolución y progreso, según apunta Marín Viadel (1995), existe la necesidad de superar antiguas ideas como la del impulso natural, el placer del juego, o el simple desarrollo evolutivo. Para él, aunque los autores más nombrados sean todavía los clásicos: Piaget, Luquet, Lowenfeld, Arnheim y Kellog; hay un nuevo interés en buscar nuevas teorías acerca del dibujo infantil, perfilándose toda una nueva generación como la protagonizada por Gardner, Brent, Howard y Majorie Wilson, M.Cox y Claire Golomb (grandes investigadores en campos diversos como el de la psicología o la educación artística). Sabiendo todo esto, no deja de sernos muy útil el estudio evolutivo de las distintas etapas del preadolescente y el adolescente que llevan a cabo los clásicos autores a los que este autor hace referencia.

Existe una tendencia generalizada en la mayoría de las personas, e incluso entre los propios docentes, a interpretar el proceso y el resultado de la actividad artística como algo distinto a los procesos del pensamiento humano. Se han asociado las artes a las emociones humanas y por lo tanto las expresiones artísticas a las expresiones de sentimientos. La idea de superioridad del intelecto y dicotomía entre el intelecto y el

arte ha sido aceptada desde la antigüedad, pero fue en el siglo XX cuando John Dewey negó la idea y demostró que lo primigenio en el ser humano antes que la palabra es la percepción a través de los sentidos de cualidades, por lo tanto, el conocimiento artístico se sustenta de percepciones perfectamente adaptadas a una inteligencia desarrollada. Generalmente se ha creído que un niño bien dotado para las ciencias y la lengua era un niño inteligente porque tenía lógica, raciocinio y dotes para el cálculo. Las artes han quedado relegadas a los individuos con más imaginación, sensibilidad, creatividad y espontaneidad. Pero debemos saber que el arte conduce a lo mismo que el conocimiento científico, pero por otro camino (Vigotski, 1972:50)

El enfoque más acertado para la investigación artística es el que tienen en cuenta que el arte supone subjetividad, creatividad, lo visual, auditivo y lo emocional. Por lo tanto partiremos de un enfoque innovador y globalizador del conocimiento y para ello nos apoyaremos en lo que establece Eisner (1995). La integración de las artes en el mundo de la enseñanza y, de modo especial, en el ámbito de la investigación con rango científico conlleva aceptar que posee una epistemología o cuerpo teórico que puede ser desarrollado y transmitido tanto en la vertiente conceptual como en la de la aplicación práctica. Hay que superar la idea de la educación artística como enseñanza de habilidades, y hay que dotar al área como un cuerpo de conocimiento de rango científico.

En el desarrollo de la creatividad plástica infantil, hay que tener presente la conjugación de factores de maduración psicológica con los de maduración físico motriz, puesto que la expresión plástica es una actividad también corporal, en la que las habilidades y las destrezas manuales desempeñan un papel relevante. Existe una estrecha relación entre el proceso de gestación de las formas, los signos del lenguaje gráfico y el desarrollo y adiestramiento de los aparatos motor y visual. Las evoluciones psicológica y emocional de los niños son decisivas para conocer su nivel gráfico, las capacidades de creación y de expresión de un lenguaje rico en signos visuales. Para



comprender los resortes específicos del lenguaje visual, debemos acercarnos a la comprensión de ciertos impulsos exigencias del sustrato físico y biológico del cuerpo humano. Los procesos motores se describen, de modo concreto, detenidamente en la etapa del garabateo, que es la fase inicial en la que la maduración corporal tiene una especial relevancia para la adquisición de las destrezas manuales básicas en la actividad plástica.

Es importante conocer los postulados de la psicología evolutiva para articular los procesos del desarrollo cognitivo junto a la evolución de la expresión gráfica del escolar ya que existe un paralelismo muy acentuado entre ambos procesos. Dentro de los criterios del desarrollo psicológico, nos atenemos a los postulados del modelo genético de Piaget.

El arte infantil, y de modo más específico el dibujo, ha sido objeto de estudios desde diferentes enfoques y concepciones: evolutivo (Piaget, Luquet y Lowenfeld), estructural (Rhoda Kellog y Rudolf Arnheim), psicopatológico (para el conocimiento de niños inadaptados o con patologías), el semiótico (dibujo Libre de Tema), psicomotriz (relación de procesos de maduración motriz en relación a la evolución de los trazados gráficos) o de madurez intelectual (dibujo de la figura humana) entre otros.

Nosotros partimos de la definición que Luquet (1978:103) hace sobre el dibujo: *“un dibujo es un conjunto de trazos cuya ejecución ha sido determinada por la intención de representar un objeto real, háyase obtenido o no el parecido buscado”*. A partir de aquí, tenemos lo que supone el trabajo propuesto al niño desde muy temprana edad hasta su edad adulta, por tanto, su evolución en los movimientos, intenciones, trazos, colores y perspectivas estarán muy en armonía con los aspectos evolutivos relacionados con su edad. De este modo, podremos conocer el momento en el que se encuentran los alumnos para el trabajo propuesto y que éste sea lo más coherente posible, así mismo, nos es de gran utilidad el trabajo de la Gestalt en el enfoque

estructural ya que se aplican los principios de la psicología de la percepción para entender el proceso creativo del niño.

En 5° que es donde empieza nuestra experiencia, los niños tienen 10 años y es donde empieza el final de la infancia. Podemos decir que hay una mezcla de imaginación y principio de realismo. Alrededor de los diez años, se observa cómo las representaciones se van decantando hacia un planteamiento en el que la actitud visual del realismo naturalista adquiere cada vez mayor relevancia. Las modificaciones cognitivas del niño apuntan hacia una mayor comprensión de la complejidad de las formas naturales, que, a su vez, se encuentran interrelacionadas entre sí. Ha cambiado el modo de ver la realidad y por lo tanto el modo de trasladarla a una superficie bidimensional. En este periodo, el niño presta más atención al cuidado de las formas y las proporciones, de manera que en el transcurso de la elaboración de sus producciones gráficas introduce continuas modificaciones con vistas a lograr un resultado lo más aceptable posible, en concordancia con los referentes de la realidad visual, intentando responder de una forma globalizadora, tanto en sus interpretaciones cognitivas como en sus concreciones plásticas. Esto lleva a una actitud crítica hacia el trabajo que realiza, provocándole constantes modificaciones en su manera de dibujar y pintar, y distanciándose de la espontaneidad y la grata aceptación con las que abordaba las producciones plásticas hasta la etapa esquemática. El paso de la etapa esquemática al realismo naturalista va acompañado, pues, de cambios psicológicos, emocionales y conductuales que se reflejan en la actitud del niño hacia la expresión plástica y a las materias creativas en general.

En el primer ciclo de la E.S.O., nos encontramos en los años que cubre el periodo conocido como la pubertad, etapa del desarrollo del alumno en la que va abandonando la niñez, aunque todavía se encuentra lejos de ingresar en el mundo de los adultos. Chicos y chicas están en una fase de importantes cambios fisiológicos que van a incidir

de manera importante, en sus comportamientos y actitudes psicológicas. Empiezan a ser conscientes de que, poco a poco, van ingresando en la sociedad con toda la carta de responsabilidad que ello supone, al tiempo que se alejan del mundo de la infancia, en el que la dependencia de los adultos era casi total. También empiezan a cuestionar lo que antes aceptaban y admitían como firme y seguro al proceder de los mayores. Se hacen, internamente, muy críticos hacia padres y profesores. Así, lo que consideran que está bien o mal lo sienten de una manera casi absoluta, aunque sea desde una posición muy subjetiva.

Aparece un cierto grado de autonomía emocional con respecto a los mayores. Creen que con ellos no puede existir una comunicación real, puesto que son jueces de sus actos, de manera que las relaciones de confianza íntima la establecen con los amigos de su edad. Asumen el control de las emociones, sabiendo lo que pueden o no manifestar, reservándose aquello que piensan que puede perjudicarles si lo exteriorizan, lo que conduce cierta pérdida de la espontaneidad que les caracterizaba en los cursos precedentes. Les preocupa la imagen que los demás se forjan de ellos, lo que puedan pensar de su carácter, de su aspecto o de su conducta. La conciencia crítica que se forjan acerca de los valores y conductas de los adultos también revierte hacia ellos, y se sentirán, más o menos a gusto, teniendo en cuenta los valores con los que se sienten identificados.

##### 4.1.1 Jean Piaget (1896-1980)

Llevó a cabo un estudio de la inteligencia desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, diferenciando etapas marcadas por edades en las que se diferencian rasgos psicológicos comunes. En nuestra investigación se trata de conocer el nivel intelectual de las edades de 10 a 14 años, para así ajustar los objetivos que nos proponemos. Según la organización de Piaget, nuestras edades corresponderían al final de la “Etapa de las

Operaciones concretas” y plenamente a la “Etapa de las Operaciones formales”, teniendo en cuenta ahora y en adelante, que ni las etapas ni los años de los niños son periodos desligados de los anteriores o posteriores. En esta franja de edades el adolescente pasa de reflexiones cognoscitivas de las operaciones concretas, donde hay dependencia de los objetos materiales, hacia un pensamiento formal. Es en este periodo donde la construcción y desarrollo de aprendizaje está más ligada a los intereses individuales, se va del descentramiento personal hacia la inserción activa en el mundo de los adultos y se llega a la plenitud del desarrollo de la inteligencia. En este período es donde se forma el sujeto social, inserto en su sociedad, con auténticos intereses de reforma social y de definición vocacional. Un rasgo a destacar es la capacidad de razonar mediante hipótesis, reflexiona sobre su experiencia, generaliza razonamientos referidos a realidades no directamente observables como los objetos de la etapa precedente. En el terreno intelectual se desarrolla una capacidad para el pensamiento abstracto. El alumno en la escuela o instituto desarrolla una apropiación progresiva de los contenidos de la ciencia, la tecnología y la cultura, adquiriendo un conjunto de hábitos, destrezas y actitudes por medio de un proceso complejo que modifica sus maneras de sentir, pensar y actuar, construyendo y transformando sus estructuras cognitivas simples a otra complejas. Al aplicar la teoría cognitiva a la Psicología Musical, vemos que el niño ha de desarrollar y ejercitar su comportamiento y relación con la música, de una manera progresiva y adaptada al estadio en que se halla, a sus estructuras cognitivas, respetando las características y deferencias individuales.

En la primera Etapa de las operaciones concretas (7-11) podríamos considerar a la música como arte representable, con formas representativas, es decir, el niño se da cuenta de que se puede representar y expresar corporalmente la abstracción que la música encierra. Compara sonidos. Él mismo emite sonidos y puede captar la importancia de la voz humana. Creará sus propias rimas prosódicas, ritmos, melodías, improvisaciones con su propio cuerpo, con instrumentos...Será capaz de asimilar una iniciación en la historia de la música con explicaciones breves de cada época en forma

representativa, y utilizar escritura musical, organizar los movimientos en danzas y coreografías, interpretar sencillas partituras, etcétera.

Etapas de las operaciones formales (11-15): En ella el adolescente puede manejar efectivamente no sólo la realidad que tiene delante, sino también el mundo de la pura posibilidad, el de lo abstracto. Las estructuras intelectuales presentan aquí todas las características del pensamiento adulto. Aparece el pensamiento hipotético-deductivo, tiene capacidad para la inducción de leyes y se forma un espíritu experimental. La música se ve como una actividad creadora. La ha hecho suya, pues la representa, la crea, le da su matiz personal, puesto que la música es importante en la vida de los jóvenes preadolescentes. Mantienen las composiciones propias o sugeridas. Se amplía el estudio de la voz, instrumentos, expresión corporal, ritmos... Las valiosas aportaciones de Piaget en la psicología evolutiva aunque son fundamentales, no son las únicas, y debemos tener en cuenta otras aportaciones en las que se trata de forma más específica el arte y la música de los chicos de estas edades. Para ello tenemos que apoyarnos en algunas teorías claves en la materia como son las de Dowling (1986), Gesell (1956), Lowenfeld, y Luquet además de las de Goodman o Gardner (de las que ya se trató en el apartado anterior con su “Proyecto Zero” y la “Teoría de las inteligencias múltiples”).

##### 4.1.2 Dowling, W. Jay (1941- )

Es profesor en la Escuela de Ciencias del Comportamiento y el Cerebro en la Universidad de Texas en Dallas. Sus investigaciones se han centrado en la realidad psicológica y la adecuación a la percepción y la memoria de las pautas de organización musical. Ha llevado a cabo investigaciones que confirman la capacidad musical de los bebés, ha demostrado que bebés muy pequeños pueden reconocer y repetir melodías manifestando una sensibilidad clara. Como psicólogo cognitivista, diferencia etapas de manera paralela a las de Piaget, sus afirmaciones son:

*Etapas de las operaciones formales (11-15 años).* En ella tiene lugar una nueva organización, la última. El adolescente puede manejar efectivamente no sólo la realidad que tiene delante, sino también el mundo de la pura posibilidad, el de lo abstracto. Las estructuras intelectuales presentan aquí todas las características del pensamiento adulto. El desarrollo progresivo de la inteligencia lógico-formal, entre otras, presenta las siguientes características:

- Aparición del pensamiento hipotético-deductivo.
- Capacidad para la inducción de leyes.
- Formación espontánea de un auténtico espíritu experimental, acompañado de la posibilidad de disociar factores que intervienen en un determinado fenómeno.
- Posibilidad de resolver situaciones mediante el juego de la probabilidad y del cálculo, proposiciones, etc.

##### 4.1.3 Gesell, Arnold (1880-1961)

Crea un estudio por edades generalizando en los rasgos que les son comunes en cada edad. Sigue la misma línea desarrollista que Lowenfeld. Determina la adolescencia entre los 10 y 16 años, y caracteriza cada edad desde un punto de vista del desarrollo caracterizando rasgos referidos a todos los ámbitos de la vida del adolescente.

Los 10 años representan una edad de oro del equilibrio evolutivo, les gusta la vida en familia, los amigos, el deporte, la escuela, memoriza, clasifica y muestra interés por aprender. Es una buena edad para enseñar por medio de la televisión. Anímicamente no tiene excesos ni de ira ni de felicidad, vive en un clima emocional equilibrado. Uno de sus mayores intereses es el contar historias y leer.

A los 11 años se da comienzo a la adolescencia, el niño se hace más inquieto, investigador y charlatán. No le gusta estar solo, le encanta discutir, su vida emocional presenta grandes altibajos. Le gusta sentirse integrado en la familia y en la escuela valora mucho el grupo. En el aula muestra una gran concentración y los datos que mejor retiene son los que le enseñan bajo la forma de cuentos donde una acción lleva inevitablemente a nuevas acciones.

Con 12 años destaca su interés por formar parte del grupo, no dispone casi nunca de tiempo libre porque tiene una gran actividad diaria. Tienen una amplia esfera de intereses y tanto el dibujo como la pintura pueden constituir actividades predilectas. Las niñas tienden a escribir cuentos largos y los varones en estilo periodístico. Tienen un gran entusiasmo en la escuela, ya no dependen tanto del profesor. El interés por la lectura y el tiempo dedicado a la misma puede reducirse considerablemente y, en algunos casos, limitarse a las asignaturas escolares. Todavía le gustan los cuentos de aventuras y en especial en los que combinan la realidad con la fantasía. Les gustan las historias con un interés humano. Les complacen las actividades artísticas en grupo.

A los 13 años la adolescencia se halla bien iniciada, se empiezan a ver cambios físicos y de conducta. Destaca una gran capacidad para adquirir conocimientos por medio de la lectura, la audición y la visión. A veces busca la soledad con el fin de entender su identidad, es reflexivo y cooperativo. Encuentra un nuevo placer en el pensamiento racional, en la formulación de proposiciones y en el planteamiento de dudas. Le gusta tener tiempo para leer, sobre todo historietas. Empieza a mostrar rechazo por la autoridad. Le gusta escribir sobre sí mismo, sobre la historia de su vida y escuchar las biografías que otros han escrito. No le gusta tener deberes, prefiere terminar las tareas en clase.

Y a los 14 años se halla en una zona de madurez intermedia, en vías de superar las limitaciones de grados inferiores. Aunque se identifica con el grupo, también

muestra mucho interés por conocer sus propias características como individuo. Es capaz de hacerse autocrítica debido a las recientes facultades de raciocinio, comienza a adquirir conciencia de sí y en cuanto a su interés por la lectura les sigue gustando las historietas y las revistas les gustan cada vez más.

##### 4.1.4 Lowenfeld, Viktor (1903-1960)

Autor norteamericano perteneciente a la corriente de la psicología evolutiva. En su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, afirma que el desarrollo en el arte es continuo y que las etapas son típicos puntos intermedios en el curso del mismo. El enfoque que ha presidido los estudios de Lowenfeld ha sido desde la psicología evolutiva, en la que el arte infantil se entiende como un modo de expresión gráfica y plástica que evoluciona según unos determinados estadios o etapas, relacionados con la madurez intelectual del niño. No cabe duda de que Piaget abordó importantes datos sobre el tema, pero fue Lowenfeld quien hizo un estudio de este tipo ceñido a la faceta artística del individuo. Para este autor, la preadolescencia se corresponde con la “Etapa de la pandilla o del realismo” (9-11 años) y con la “Etapa pseudonaturalista o del razonamiento” (12-14 años). En su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, Lowenfeld hace una propuesta de temas y materiales que motivan y se ajustan a los intereses de los niños de estas edades.

En la edad de la pandilla hay intereses sociales, se integran en grupos de amigos del mismo sexo y edad. Se ve como en sus dibujos hay una mayor toma de conciencia de los detalles, desea plasmarlos todos, las niñas se interesan por los animales (sobre todo caballos) y los niños por los automóviles. La motivación se debe orientar a que el niño acentúe el sentido de independencia social que recientemente ha descubierto, a fin de que logre un sentimiento de propia estimación. Una experiencia artística debe ofrecerle la oportunidad para que exprese su progresiva conciencia del sexo, para que desarrolle un mayor conocimiento del yo y satisfaga su nueva curiosidad hacia el



ambiente. También debe inspirarlo para que utilice los métodos de cooperación grupal que acaba de descubrir, como medio de alcanzar ciertos resultados. Se recomienda un método de trabajo subjetivo en el que se pide el trabajo individual a partir de un tema de cooperación, es decir, de ayuda a los demás. Y se aconseja que el tema se ajuste a sus experiencias siendo así significativo. Otro método sería objetivo en el que se pide el trabajo en grupo sin un tema especialmente dirigido porque la metodología en sí ya es motivadora. Los materiales que se proponen son los que impliquen desarrollo de la imaginación y la creatividad como estampar figuras, collage, dibujos para tarjetas de saludo o felicitación, mosaicos o animales de arcilla. En algún momento, entre los 11 y 12 años, toma mayor conciencia del ambiente que lo rodea y empieza a preocuparse por cosas tales como las proporciones y la profundidad en los dibujos. Hay una gran dosis de autocrítica. El dibujo de la figura humana presenta muchos detalles y por lógica, revela un mayor conocimiento de las características sexuales. Se aprecian más las diferencias y gradaciones del color.

En la etapa pseudonaturalista (12 a 14), se marca el fin del arte como actividad espontánea y se señala el comienzo de un período de razonamiento en el que el niño se hace cada vez más crítico de sus propias producciones. Este periodo es uno de los más interesantes, y sin embargo, uno de los más difíciles en el terreno del arte. Durante este periodo el arte solamente será eficaz si satisface las necesidades del adolescente dándole la oportunidad para expresar sus ideas y emociones. Tienen verdadera necesidad de expresarse, ya sea plásticamente, por la música, la literatura, el teatro o la danza (Lowenfeld 1961). Socialmente cambian creando una nueva perspectiva del mundo, hay un impulso hacia la independencia y se interesan por el mundo de la fantasía. El chico ahora es mucho más crítico y consciente de sí mismo como alumno de la E.S.O. Se interesa por su aspecto, su vestimenta, por lo que dice y por cómo aparece frente a los demás. Quiere saber quién es, qué piensa, qué puede hacer y qué es importante en la vida. La representación de la figura humana muestra la preocupación respecto a los cambios que van teniendo lugar en el adolescente. Hay una gran muestra de detalles en

la ropa, color, gestos, peinado. Se hacen diferencias de tamaño según distancias, el preadolescente tiene un sentido intuitivo del color y del diseño. Se interesan por diseños de letras de nombres propios o de cosas, diseña su propio nombre y muestran simpatía y comprensión por los diseños de la naturaleza. Uno de los temas centrales de la adolescencia es la lucha por lograr una identidad, necesita ser capaz de expresar sus intensos sentimientos. En esta etapa del desarrollo es importante reforzar el pensamiento del alumno, es decir que haya compenetración del individuo con su obra, que el alumno sienta que sus actividades artísticas son su propia expresión. De este modo la motivación debe ir dirigida a despertar en el chico un deseo de crear y no debe estar programada para lograr que se construyan objetos, se terminen proyectos o simplemente para que se mantengan ocupados. Los temas deben ser lo más cercanos a ellos y los materiales ocuparán un papel secundario porque a esas edades son capaces de manejar casi cualquier material (aunque es conveniente trabajar en proyectos de temas prácticos). Alrededor de los 14 años, o aún después, los niños se encuentran en un punto de su desarrollo en el cual puede aparecer un verdadero interés por las artes visuales. Desarrollan un conocimiento consciente del arte y frecuentemente se interesan por perfeccionar sus técnicas artísticas. Algunos estudiantes de secundaria adquieren gran competencia en la imitación de formas o estilos artísticos que están en boga y algunos llegan a desarrollar lo que podría llamarse “talento en el medio ambiente visual”.

##### 4.1.5 Luquet, George-Henri (1876-1965)

Autor francés que pertenece al igual que Lowenfeld, a la corriente evolucionista del arte infantil, también hace una interesante clasificación de las etapas del arte infantil, su estudio nos aporta puntos de vista sobre el desarrollo en el dibujo en el niño desde el garabateo hasta la etapa de la adolescencia, y eso nos puede servir de apoyo a nuestro estudio. Luquet parte de la premisa de que la concepción del dibujo del niño está dominada por el realismo por principio, y que un dibujo cuantos más detalles y riqueza

de elementos tenga, más testimonian la observación despierta de la realidad y una aplicación minuciosa y sensible de lo percibido. Ese rasgo realista irá en aumento y habrá una tendencia a hacer dibujos cada vez más repletos de detalles. Luquet hace la distinción de fases en las producciones gráficas del niño: *garabateo*, *realismo fortuito*, *realismo fallido*, *realismo intelectual* y *realismo visual*. A nosotros nos interesa el realismo intelectual que todavía algunos niños puedan poseer y el realismo visual, por ser las etapas que abarca nuestro estudio.

A la edad de 10-11 años, el niño se encuentra justo en el cambio del *realismo intelectual* al *realismo visual* (se inicia a los 8 y 9 años). La etapa del *realismo intelectual* presenta claras oposiciones al realismo visual en tanto que sus características son muy distintas. En el *realismo intelectual* hay una marcada relevancia de los detalles, se intenta siempre que figure en un dibujo todo y que nada tape a ningún elemento del dibujo (por ejemplo, los sombreros se dibujan tangencialmente a la cabeza para no tapar la frente). Hay transparencia en la representación de los objetos como si no se taparan los que están delante de los otros, parecen olvidar que los que están delante son opacos. Se da la representación en plano, como si las figuras se viesan a “vista de pájaro”. Hay abatimiento, es decir, el dibujo de objetos y figuras desde perspectivas imposibles, como si estuviesen cogidos con bisagras y se les pudiese hacer girar. Luquet aplica el término “cambio de punto de vista” refiriéndose al hecho de que a estas edades los niños dibujan figuras o personas con distintos puntos de vista, por ejemplo en un perfil humano dibujan el tronco de frente, los pies de perfil, la nariz de perfil pero con dos agujeros, etc...Y en oposición a esto, se da lo que denomina “figuras en elevación de frente”, que supone la representación de dibujos en perspectivas distintas a las naturales, perfiles cuando son frentes y viceversa. La finalización del realismo intelectual, o paso hacia el realismo visual, la explica Luquet del siguiente modo, “*la misma preocupación por la síntesis que lleva al niño, tras haber inventado por sí mismo el realismo intelectual como forma de representación gráfica, es la que conduce, asimismo, a*

*abandonarla no menos espontáneamente por el realismo visual, característico del dibujo del adulto*". Luquet 1978, En Sáinz, A, (2006: 146).

La siguiente etapa para Luquet es el *realismo visual*: excluye los procedimientos dictados por el realismo intelectual, hay una paulatina desaparición de los recursos gráficos empleados durante el realismo intelectual. Así, la opacidad de los cuerpos sustituye a la transparencia; la perspectiva al abatimiento y al cambio de punto de visión, etc. La inmersión en el realismo visual no es necesariamente definitiva, puesto que, en ocasiones, la perspectiva queda falseada, *"la razón principal es que el niño dibuja generalmente de memoria y no del natural"* y también porque *"la perspectiva que aplica a sus dibujos se debe sólo a recuerdos visuales, a veces lejanos"* (Id.: 54). La etapa del realismo visual comprende el último curso de Educación Primaria y los dos primeros de Secundaria. La experiencia visual presenta, espectáculos dinámicos o cambiantes, constituidos por una sucesión de momentos en lo que cada uno se parece al precedente por algunos de sus elementos y difiere en otros. La realidad que representa es una síntesis de elementos permanentes, que se han representado constantemente a la vista, y elementos cambiantes que se han ido sucediendo unos a otros, entre los cuales unos han podido parecer por la desaparición de otros. En esta etapa su suelen hacer "narraciones gráficas" en las que el decorado figura una sola vez y los personajes tantas veces como acciones diferentes ejecutan.

Por último y a modo de recapitulación general del tema, ofrecemos un cuadro con la organización de las etapas de desarrollo artístico y evolutivo según los autores más destacados. G<sup>a</sup>-Bermejo Pizarro (1978) presenta un interesante repaso por las diversas teorías sobre el desarrollo de la capacidad creadora. Se incluyen los citados: Piaget, Lowenfeld, Gesell y Luquet y otros de importancia por sus aportaciones a la psicología desarrollista y su contribución a la valoración de la actividad creadora de los niños. Tales son Pedro Antonio Gelabert y su clasificación del realismo mágico, Daniel

Widlöcher y su etapa del realismo visual, Liliane Lucart y la etapa de la intención representativa entre otros.

Tabla 6: Etapas del desarrollo artístico en el preadolescente y adolescente

<b>AUTORES</b>			<b>ETAPAS PREADOLESCENTES Y ADOLESCENTES</b>	
PIAGET	Etapa de las operaciones concretas de 7 a 11		Etapa de las operaciones formales de 11/12 en adelante	
LOWENFELD	Etapa de la edad de la pandilla: de 9 a 12		Etapa pseudonaturalista: de 12 a 14	
LUQUET	Etapa del realismo intelectual: de 4 a 11/12		Etapa del realismo visual: de 12 a 14	
GELABERT	Etapa del realismo mágico, de 8 a 12		Etapa del dibujo postinfantil de 12 a 14	
WIDLÖCHER	Etapa del realismo visual de 10 a 13			
LURCAT	Etapa de la intención representativa de 9 a 12			
IBARRA/GRIFFOI/ PANIER	Etapa del realismo de 10 a 13			
MIRA Y LÓPEZ	Etapa Adolescencia de 11 a 14			
PAUL OSTERRIETH	Etapa de la madurez de 9 a 12			
GESELL	El adolescente de 10 a 16			

Elaboración propia

Es interesante el hecho de que aunque existen diferencias en cuanto a nomenclatura, es evidente la similitud en la división que hacen muchos de ellos. Todos ellos nos sirven para situar de algún modo la realidad psicológica de los niños con los que vamos a trabajar para así partir de unas bases bien fundamentadas. De ése modo, veremos como aunque no todos coinciden en su diferenciación, sí tenemos que hay una franja entre la preadolescencia (7/9-11/12) y la adolescencia (11/12 en adelante) que no nos debe ser obviada.

Si venimos repitiendo que la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, debemos partir del conocimiento de las características evolutivas para que a partir de ahí podamos unir al mismo tiempo la individualidad con nuestros objetivos artísticos: música y estética. Hay que tener siempre presente que las etapas de desarrollo no son simplemente etapas del desarrollo artístico (ya hemos citado a Piaget), sino que son etapas del esquema de desarrollo total y que la producción artística es un mero índice que se torna fundamental en nuestro estudio.

## **4.2 CREATIVIDAD PREADOLESCENTE Y ADOLESCENTE**

La creatividad es un concepto muy complejo desde su definición hasta la evaluación del producto como creativo, pasando por los mecanismos que se ponen en marcha en el proceso de creación. La creatividad en el preadolescente y el adolescente es algo que se posee desde la niñez y que siempre va a estar presente, es por lo tanto un hecho único tratado desde una determinada etapa. Se puede decir que es una capacidad innata que según casos se encuentra en mayor o menor grado de desarrollo. En nuestro planteamiento, todos los objetivos van a estar presididos por la idea de apertura a

procesos creativos que dependiendo de los casos estarán en mayor o menor estado de latencia.

A través del estudio de algunos elementos de la creatividad y del análisis del proceso y los resultados, determinaremos si se ha dado lugar a un proceso creativo y en qué medida. Con los dibujos de los alumnos no trataremos de determinar el grado de madurez, ni la existencia de alguna patología, ni saber cómo entiende la realidad que le rodea....ese tipo de estudios no nos corresponden. Nosotros pretendemos averiguar si los objetivos planteados se han cumplido, porqué y de qué manera. Ante todo vamos a buscar rasgos que nos demuestren si la propuesta es productiva y si es de utilidad para el campo pedagógico-artístico. El conocimiento de los rasgos evolutivos que hemos llevado a cabo anteriormente nos permitirá hacer planteamientos artísticos significativos para los alumnos y confirmar que nos encontramos ante unos códigos adecuados a ellos. En este apartado, vamos a desarrollar pues el concepto de creatividad: su definición y elementos que intervienen en el proceso creativo, y por último se presentarán los rasgos generales que pueden definir un proceso y un producto como creativo.

### 4.2.1 Definición

Encontrar una definición de creatividad única y válida para todos los campos de conocimiento es una tarea difícil porque al tratarse de un concepto y una cualidad psicológica del hombre, permite su acercamiento desde distintas posturas y enfoques. No cabe duda y aquí hay un punto de coincidencia, de que la creatividad es una capacidad de hacer o crear algo nuevo, diferente y original. La creatividad empapa todos los campos del conocimiento: la ciencia, la literatura, el deporte y como no, el arte; se encuentra presente en momentos cotidianos de nuestra vida: al cocinar, al vestirnos, al relacionarnos,...; y se presenta como vía de solución en asuntos de gran importancia como la política, la medicina o la enseñanza. La creatividad se manifiesta

cuando se ofrecen nuevas soluciones a los problemas y también se presenta como realidad diferente a la inteligencia aunque muy vinculada a ella. Para mostrar la variedad y riqueza de definiciones, aquí tenemos algunas de ellas (Saturnino de la Torre, 1991):

Carbó Ponce, Esteve (1993) “La creatividad no es un don reservado a unos pocos, sino una manera diferente de utilizar nuestra capacidad de pensar, que puede ser reaprendida, ejercitada y utilizada por todos”.

Gervilla, Ángeles (1992) “Creatividad es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad”.

Guilford, J.P. (1971) “Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados”

Rogers, Carl (1959) “La creatividad es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose por un lado la unicidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gente o circunstancias de su vida”.

Torrance, E.P. (1976) “Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”.

Torre, Saturnino de la (1991) “Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas”.



Todo acercamiento a cualquier capacidad humana como es la creatividad conlleva necesariamente una toma de posturas desde el punto de vista psicológico y pedagógico, la creatividad puede ser tomada desde la corriente psicológica cognitiva (Gardner), la Gestalt (la creación es una “actividad problema”) o conductista (estímulo-respuesta) entre otras. Nosotros rechazaremos el punto de vista conductista apoyándonos en lo que dice Guilford (1983) acerca de que los métodos conductistas frenan el desarrollo de procesos creativos puesto que son unilaterales y por ello repercuten negativamente en la creatividad.

De la Gestalt, compartimos que es conveniente evitar prejuicios y romper las cadenas de la experiencia previa, pero en nuestras circunstancias es casi un imposible porque sería un proceso largo y pormenorizado. Los psicólogos de la Gestalt pensaron que la resolución de problemas (cómo realizar el cómic y cómo realizar la presentación de Power Point) y el del pensamiento creativo estaban fuertemente relacionados con la percepción. Nosotros volveremos a recurrir al enfoque cognitivista ya que apuesta por el aprendizaje por descubrimiento (heurístico), fomenta estilos de aprendizaje activos y presenta al estudiante como elemento autónomo y parte activa de sus propios aprendizajes.

En términos de procesos mentales, la creatividad responde a un pensamiento divergente ya que es el que da lugar a productos y actividades nuevas frente a un pensamiento convergente en el que se da lugar lo evidente, lo esperado. La utilización del pensamiento divergente se considera la característica de la personalidad creativa porque es el idóneo para elaborar múltiples soluciones, mientras que el pensamiento convergente es la base del cociente intelectual ya que es el más adecuado para la resolución de problemas con respuesta única. En nuestro estudio vamos a partir de planteamientos cognitivistas y procesos mentales divergentes, así que en principio estaríamos garantizando el desarrollo de la creatividad.

La creatividad en la educación supone tener en cuenta los elementos fundamentales que intervienen en ella, una clasificación como la de Manuela Romo (1997) en categorías, facilita la ordenación y orientación en su estudio y desarrollo, se trata de: entorno, personalidad, proceso y producto. En educación debemos tenerlos todos en cuenta, es lo que Saturnino de la Torre llama “polinización y expansión en los diferentes componentes del sistema educativo” (Torre 2006: 253). Esto es, que la creatividad esté presente en el sistema como valor educativo, que se impregne en todos sus niveles y se pueda hablar de espíritu creativo. Esto implica no sólo al sistema, sino a los que lo integran: profesor, currículum y alumno.

Las actitudes, contenidos y procesos creativos benefician el proceso educativo a todos sus integrantes porque favorece la solución de problemas, rompe con rutinas estériles, facilita la afluencia de ideas nuevas, enriquece el intelecto y en definitiva, mejora la calidad de vida y las expectativas de futuro tanto en docentes como en discentes. El cómo podría ser un profesor creativo, o ver la manera de plantear contenidos de forma creativa o el proceso para incentivar la actividad creadora en el alumno nos llevaría tanto tiempo que nos alejaría demasiado de nuestro tema de estudio. En adelante sólo nos dedicaremos a transmitir aptitudes y datos básicos a tener en cuenta y que luego serán aplicados a nuestro proyecto desde su planteamiento hasta la evaluación de los resultados.

Nos identificaremos con la conceptualización de la creatividad de la corriente psicológica cognitiva y la uniremos a las del aprendizaje significativo basado en el constructivismo. De ese modo estamos en línea con la corriente pedagógica que venimos anunciando desde capítulos anteriores y que además propugna la LOGSE en la que de momento nos encontramos, y la LOE en la que nos encontraremos próximamente.

### 4.2.2 Elementos que intervienen

Todos los estudios que han abordado el tema de la creatividad se han centrado en investigar sobre alguno de los diferentes elementos que influyen y acompañan el hecho creativo. Desde el contexto y dimensión social hasta el momento del “*insight*” pasando por los mecanismos cognitivos subyacentes y las características personales del individuo. Es necesario un conocimiento aunque sea elemental, de tales elementos porque así nos “empaparemos” mejor de ese hecho que pretendemos desarrollar en nuestra propuesta. Está muy extendida la diferenciación de cuatro elementos básicos en la creatividad, citaremos a Manuela Romo (1997), que haciendo alusión a McKinnon (1975), coincide con Gisela Ullman (1972) al establecer los cuatro elementos como:

1) *entorno*, 2) *personalidad*, 3) *proceso* y 4) *producto*.

1. El entorno: son muchos los datos y reflexiones que han demostrado que un entorno propicio es directamente proporcional al desarrollo de la creatividad. Las condiciones del medio son un elemento fundamental a la hora de plantear actividades educativas creativas, y por ello hay que crear lo que podemos llamar “clima o espacio creativo” donde el juego, la libertad y la riqueza de estímulos sean una constante. Sabemos y veremos más adelante, que una personalidad creativa se puede dar en mayor o menor grado en un individuo, la educación lo que tendrá que hacer, es favorecer las capacidades de creación propiciando una atmósfera facilitadora del comportamiento creador. Todas las áreas poseen las condiciones para lograr este proceso, pero en el caso de la artística, tenemos a nuestra disposición multitud de estímulos sensitivos y gran cantidad de recursos lúdicos y deshinibidores que crearán más fácilmente un ambiente creativo. El niño- adolescente aprenderá a utilizar todos sus sentidos sacando todo el provecho que pueda de sus percepciones, observará, escuchará, sentirá y expresará muchas ideas en poco tiempo, se adaptará rápidamente a situaciones nuevas, recorrerá caminos nunca transitados, experimentará con nuevos contenidos y aprenderá a realizar

abstracciones y síntesis a partir de lo que percibe. Vemos que la preparación de un entorno creativo va a determinar un proceso creativo, por lo tanto vamos comprobando cómo todos los elementos están en estrecha relación.

2. El proceso: desde hace mucho tiempo, el proceso es objeto de reflexión. Sobre sus fases hay diferentes consideraciones, la de Helmholtz, (en Stein 1974:54): saturación, incubación e iluminación; o la de Wallas (1926/1973): preparación, incubación, iluminación y verificación. Actualmente la tendencia es a ampliar las etapas del proceso y tener en cuenta los momentos anteriores a la preparación (formulación de hipótesis, (Stein 1974)) y la comunicación del hecho creativo según Motamedi, (en Torre 2006). Nosotros seguiremos los postulados de Vinacke (en Díaz y Frega 2003) que trató el proceso como un todo, como algo unitario y al mismo tiempo multidimensional. Coincide con Wallas en la diferenciación de los cuatro momentos, Vinacke señala que se dan continuamente y sin interrupción:

- Preparación: localización de un problema, en la enseñanza toma un papel muy importante la motivación.
- Incubación: procesos de pensamiento en busca de la solución.
- Iluminación: idea creativa, novedad.
- Verificación: análisis de la idea, si es novedad, verdad y útil.

Como consideraciones finales al proceso creativo, diremos que es un proceso donde se dan los aspectos cognitivo y afectivo; que depende de muchas variables: entorno social, ambiental y personalidad; y que la riqueza de estímulos y un ambiente propicio amplía las posibilidades de procesos creativos.

3. La personalidad: ¿qué es lo que lleva al individuo a ser creativo?. No cabe duda de que un hombre creativo es tan sólo uno de los eslabones que se ponen en juego en la creatividad, no es ni el protagonista, ni el último eslabón, es tan sólo un elemento más

en el hecho creativo. Describir las características de las personas creadoras en pocos rasgos es muy difícil. Existen muchas teorías sobre la personalidad y la manera en la que influyen los rasgos de la personalidad en la actividad creadora, pero en este caso no vamos a desarrollarlo. La persona creadora no es sólo el genio artista o matemático célebre, la persona creadora se puede encontrar en cualquier ámbito, por ejemplo en las escuelas e institutos, todo dependerá de la conjunción de circunstancias proclives que allí se den. Es muy significativa la aportación que hace Rosa Cervantina (2003), porque dentro de la multitud de teorías, opiniones y posturas acerca de la personalidad creativa, simplifica en cuatro las características de los individuos creativos. Las actitudes que establece se generan con más facilidad en el niño que desde temprana edad ha dispuesto de tiempo y de estímulo para jugar y fantasear libremente. Son: 1) querer mejorar las cosas, 2) ver las cosas desde una perspectiva singular, 3) entender la mente abierta a las nuevas ideas y 4) pasar a la acción. Esta clasificación nos ayuda enormemente en la labor en el aula, pero más adelante, veremos de forma más pormenorizada las características más distintivas de la personalidad creadora en el adolescente.

4 El producto: ¿qué criterio seguimos para determinar un producto como creativo?. Venimos diciendo que la creatividad es la confluencia de distintos factores que se dan de forma relacionada, por tanto, un producto será creativo en tanto que todos los elementos que han intervenido en el hecho creativo han sido los adecuados. Para que un producto sea creativo necesita superar, básicamente, el criterio de originalidad y utilidad (Menchén 2006). Haciendo síntesis de lo que diversos autores como Stein, Rhodes, Ulman y Romo aportan sobre el producto creativo, diremos que el producto creativo es algo nuevo, original, útil y comunica algo. Pero todo ello sólo tiene sentido desde un punto de vista inmerso en el proceso y en el hecho creativo, todo depende de la mirada del que ese enfrenta al producto porque lo original, lo nuevo y lo que comunica sólo es verdad si quien lo percibe ve ese sentido; si el observador no se posiciona desde ese punto de vista creativo, su mirada convencional no percibirá el producto como creativo.

Para Manuela Romo (1997), especialista española sobre el tema, hay muchos factores para que se de un producto creativo, por lógica, podemos deducir que ciertas características de una personalidad creadora van a impregnar su obra y por lo tanto podremos establecer rasgos típicos en una obra creativa a partir de ciertos rasgos de la personalidad. También podemos basarnos en criterios metodológicos referidos al proceso, pero según Romo, últimamente prima el “ecológico”, es decir, el del análisis del contexto social y cultural. Según ella, hay cierto relativismo en su definición y con ello, cierta problemática al no establecerse ninguna afirmación tajante. Para la evaluación de los resultados en nuestra investigación, se nos hace fundamental fijar ciertos criterios para valorar el producto de nuestra propuesta. Nos hemos preocupado de establecer el ambiente, los recursos, el método y los objetivos de forma creativa, y a la hora de valorar los resultados vamos a recurrir a ciertos criterios como son la novedad, la originalidad y el valor comunicativo de los comics y presentaciones en Power Point. Lo veremos más adelante en el apartado de la evaluación de los resultados.

##### 4.2.3 Preadolescente y adolescente creativo

Conocemos las características psicológicas del niño en las edades de 11 a 15 años desde distintos puntos de vista (Piaget, Lowenfeld, Gesell), pero lo que ahora debemos saber es cómo es el niño y el adolescente creativo para saber identificarlo y favorecer su desarrollo. Se han intentado establecer rasgos de personas inteligentes y de personas creativas para caracterizar así a los individuos según grados, y se concluye que la inteligencia y la creatividad no tienen por qué ir en paralelo, ni todo lo contrario (Wallach y Kogan (1975), Getzels y Jackson (1963) (En Torre 1995). Ya hemos visto la caracterización de una persona creativa, que según Rosa Cervantina y Marín Ibáñez, es la que muestra una sensibilidad muy desarrollada, fluidez de su imaginación, gran capacidad de expresión, flexibilidad, calidad intuitiva, originalidad, capacidad de

redefinición, capacidad de abstracción, capacidad de síntesis y coherencia de organización.

Aunque veremos más adelante cuáles son los rasgos más específicos del preadolescente y el adolescente creativo, nos sirve también de referente la manera más pormenorizada en la que Marín Ibáñez (1991) establece las características de una persona creativa. Son:

1. *La Originalidad*: La obra de arte debe aportar novedad, no depender de precedentes. Es un objetivo educativo primordial. Pero la originalidad en el niño depende de su entorno porque no es la misma originalidad la de un niño del campo que la de un niño de la ciudad. Entonces hay que calificarla dentro de un momento y lugar determinado. Hay que estimular las respuestas originales pidiendo soluciones que crean que no se les van a ocurrir a nadie más.

2. *La flexibilidad*: Se opone a la rigidez y se trata de categorizar respuestas, a más riqueza de categorías, mayor flexibilidad. En el niño hay que mostrar muchos puntos de vista ante algo e intentar proporcionar herramientas que se lo faciliten. Es importante también para el educador salir de la metodología consagrada y arriesgarse a probar otras, es importante su flexibilidad en la metodología.

3. *La Fluidez o Productividad*: Se trata de comprobar que hay una gran cantidad de respuestas, de soluciones, por parte del sujeto. Esto se comprueba cuando hay un estímulo verbal. Por ejemplo, se ofrecen cuatro palabras y se tienen que redactar historietas variadas, múltiples, las más posibles a partir de esos cuatro términos.

4. *La Elaboración*: la capacidad de aportar detalles a la obra, de hacerla más completa y enriquecerla más.

5. *El Análisis*: se trata de la capacidad para descomponer mentalmente una realidad en sus partes.

6. *La Síntesis*: es lo que se le pide al alumno cuando tiene que resumir, que exponer. Lowenfeld añade la capacidad de organización como un rasgo creativo, se puede entender el reunir múltiples elementos para que se formen un todo capaz de alcanzar una finalidad valiosa.

7. *La Apertura mental*: significa que siempre se está abierto a superar cualquier solución, a seguir profundizando sin fin, a preguntar sin descanso el porqué o el para qué.

8. *La Comunicación*: Es la capacidad de llevar un mensaje convincente a otros.

9. *La Sensibilidad para los problemas*: La única manera de superar una situación es descubrir sus fallos y esto vale para multitud de situaciones.

10. *La redefinición*: es la capacidad de encontrar usos, funciones, aplicaciones diferentes de la habituales. Una prueba clásica es mostrar al alumno algunos objetos e indicarle que formule cuantas respuestas se le ocurran para agotar el ámbito de las posibilidades de utilización del objeto.

11. *El nivel de inventiva*: Es la conjunción de varios de ellos. Es una capacidad innata y se aportan avances en el progreso del ser humano.

Estas características pueden ser perfectamente llevadas a la psicología del preadolescente y adolescente, pero veamos como Saturnino de la Torre (1995) clarifica algunos de los rasgos más significativos del adolescente a partir de las aportaciones de



Elizabeth Drew (1963). Un adolescente creativo se puede manifestar de diversas formas, puede mostrarse:

1. Talentoso o de alto rendimiento en los estudios: es ordenado, constante, laborioso y muy productivo, aunque no necesariamente original. Estudian para aprobar más que por satisfacción. Tienen sentido de la organización y se dejan llevar por la lógica y el razonamiento más que por la intuición. No sobresalen como líderes y sus relaciones con el grupo son más bien frías. Los profesores están predispuestos favorablemente hacia este grupo de sujetos, se interesan por ellos y les halagan.
2. Líder social: está dotado de ciertas habilidades de comunicación, que les hace buscar la popularidad. Responden más a las expectativas de grupo y de los compañeros que a las del maestro. En cambio el “talentoso” estudia para los exámenes y el intelectual lee sobre el existencialismo, el líder busca el reconocimiento de sus electores. Ocurrente, hablador, sociable, agradable, gira en uno y otro sentido como una veleta. Sus valores se dirigen hacia lo material rondando con el hedonismo. Movilizadores de grupos, pierden la cabeza por estas causas, pero no les preocupan demasiado las desgracias de una población.
3. Intelectual creativo: es un inconformista, en desacuerdo tanto con el profesor como con los compañeros. Se siente atraído por los valores intelectuales, en las más diversas áreas como literatura, filosofía, psicología, las artes y las ciencias ocultas. Es un sujeto que inquieta a todo aquel que se le acerca con sus inquisiciones. Es fluido en sus ideas y a veces original, no careciendo de sentido del humor. Las checas de este tipo no suelen ser aceptadas ni por el maestro ni por sus compañeras debido a prejuicios sociales y de tradición. El intelectual creativo reclama libertad en el aprendizaje,

*materias y métodos. Su debilidad es la lectura desenfrenada de todo lo que llega a sus manos. Faltándole integración y asimilación de ideas, se combinan en él el escepticismo con el idealismo. Habla mucho y hace poco. Tiene más una conciencia que una inclinación social.*

4. Rebelde: *es un tipo que roza con el intelectual y el líder, teniendo en común con intelectual el inconformismo y con el líder el convertirse en cabeza de pequeños grupos. Muestra unas buenas habilidades técnicas, y aunque no tiene demasiada fluidez, puede sobresalir en el campo de sus intereses. Aunque está reñido con las estructuras sociales (rechazables por las vivencias de su procedencia), puede responder a las nuevas ideas y desafiar a los problemas que tengan alguna significación para él. Una buena orientación puede hacerle más sociable y humano.* (TORRE, Saturnino de la: *Op. cit.*, Págs. 90 y 91).

Todos somos conscientes de que la adolescencia es una edad “crítica”, ya hemos visto que ha llegado a un pensamiento formal cada vez más crítico y abstracto, y que los rasgos de su personalidad se van asentando con mayores o menores consecuencias sociales y afectivas. En cuanto a la creatividad, apoyándonos en lo que afirma M<sup>a</sup> Ángeles Gervilla (2006), la creatividad es un hecho que implica la complejidad multifactorial de la psique humana, y con ello, se afirma que la creatividad en el adolescente es un tema de enorme complejidad.

Según Gardner con su postulado sobre las inteligencias múltiples, habría que atender a las necesidades y capacidades personales del individuo en ese momento, para implementar las estrategias de desarrollo de la creatividad en un campo o en otro, todo dependería del campo que dominara la persona. En nuestro caso, estamos empeñados en desarrollar la capacidad creadora en el campo de la artística y a pesar de ser conscientes de que no todos están o estamos dotados para las artes, la creatividad sí está en todas las

áreas, y es por ello, que aunque sea en diferente medida, vamos a procurar el desarrollo de la misma en artística, tanto en la música como en el dibujo e incluso en la literatura.

El adolescente creativo muestra tener cualidades creativas en un alto grado, su personalidad suele ser la de una persona solitaria, aparentemente agresiva, inconformista y con gran energía. Guilford y Lowenfeld coinciden en determinar rasgos de la personalidad creativa: la sensibilidad, capacidad de permanecer en estado de receptividad, facultad de adaptación rápida a nuevas situaciones, originalidad, facultad de cambiar la función de un objeto para hacerle útil bajo una forma nueva, capacidad de síntesis y facultad de expresar el máximo con el mínimo de medios y de esfuerzos. Gervilla (Op. Cit.) clasifica las características del adolescente creativo en tres aspectos: cognitivo, afectivo y volitivo.

A modo de síntesis, en las cognitivas destacaría el adolescente observador, con facilidad para captar los detalles, con gran imaginación, capacidad crítica, inconformista y disposición abierta a nuevas experiencias. En las características afectivas tendríamos a un adolescente con independencia suficiente como para no depender de los demás y tener criterio propio en sus decisiones, libertad para emitir ideas, pone mucha ilusión en lo que hace, es audaz porque asume y afronta los riesgos, además intenta ir más allá de lo superficial. Y como rasgos de voluntad, el adolescente creativo es tenaz, constante, luchador, paciente, resiste la frustración porque el acto creativo lo implica en numerosas ocasiones y posee una gran decisión.

## 5. Marco Legal



## 5 Marco Legal

El interés por establecer dentro del Marco Legal nuestro objeto de estudio está fundamentado en una razón básicamente práctica: saber si lo que nos planteamos tiene cabida en algún bloque de contenido, qué tiempo tenemos para dedicarle y qué tipo de objetivos se nos plantean desde los estamentos oficiales. En un principio, tanto en Primaria como en Secundaria debería ser viable el desarrollo de un programa con Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación en el que se utilicen técnicas y métodos creativos integradores entre distintas especialidades: danza, dibujo, modelado, música, dramatización. Nuestro objetivo ahora, es ver si realmente es factible, las posibilidades legales con las que contamos: asignaturas, programas y horarios, además de valorar las posibilidades que se ofrecen para su proyección en el futuro.

En octubre de 1990 se aprobaba y se hacía pública la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo: LOGSE. Esta ley supuso la puesta en marcha de un sistema educativo basado en los principios de la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación), inició una gestión democrática de los centros y estableció un sistema descentralizado de enseñanza en España al permitir que las comunidades autónomas no sólo gestionasen los centros educativos, sino que pudieran redactar un porcentaje muy importante de los contenidos curriculares. Pero entre las novedades de la ley, la más destacada es la definitiva incorporación de las enseñanzas artísticas en el sistema general. Ahora, diecinueve años después, nos hemos enfrentado a su reforma a través del proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación: LOCE, y actualmente a la implantación de la Ley Orgánica de Educación: LOE. En el momento en el que se desarrolla nuestro proyecto (2006) la situación era la siguiente: a partir del Real Decreto de Moratoria (R.D. 1318/04 de 28 de Mayo), se establece la paralización de la aplicación de la LOCE por dos años, todo excepto la gratuidad y los idiomas en la

Educación Infantil. En el caso de las Comunidades gobernadas por el gobierno que desarrolló esta ley, se recurrió, teniendo que en la Comunidad de Madrid que es donde tiene desarrollo nuestra propuesta, sí se aplicaría la LOCE. La Comunidad de Madrid, en principio estaba sujeta a la aplicación según los reales decretos que establecen el calendario de aplicación, sin embargo, no llegó a aplicarse.

Una vez ganadas nuevamente las elecciones por el Gobierno que desarrolló la LOGSE, a través del R. D. 1318/2004 introdujo modificaciones de carácter legislativo, quedado diferida la aplicación del calendario de la LOCE, o lo que es lo mismo, nunca se aplicó dicho calendario al aprobarse una nueva Ley. Tenemos pues, que el proyecto planteado tuvo lugar entre los márgenes de la LOGSE, con la incertidumbre de la aplicación o no de la LOCE y finalmente con el paso definitivo al desarrollo de la LOE. Por eso, el análisis que haremos a continuación considera la LOCE a pesar de no haber tenido implantación, ya que creemos que es positivo el tener en cuenta la consideración de las artes dentro de los distintos marcos legales para así hacer un análisis más crítico.

La LOE es aprobada el 3 de mayo del 2006, el calendario de aplicación está regulado por el Real Decreto 806/2006 de 30 de junio y su correspondiente corrección de errores en el BOE de 14 de Septiembre de 2006. El proceso de implantación de las nuevas enseñanzas está previsto para los cursos 2007/08 y 2008/09. Los cambios más relevantes desde nuestro punto de vista de trabajo musical y artístico son que tanto en la música como en plástica tenemos que hay una reducción de horarios en la ESO. Y respecto a la formación del profesorado de E. Primaria cambian los planes de estudio.

Otras innovaciones relevantes es la inclusión de “competencias básicas” en el currículo de manera que cada una de las áreas contribuya al desarrollo de diferentes

competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

En el Anexo I se explica que: *“La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. (...)”*



En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Veremos a continuación:

**Exposición de motivos:** Razones de la reforma. Principios

**Primaria. Desarrollo:** Organización. Finalidad. Objetivos. Áreas

- **Primaria. Plástica y Música:** - Objetivos. Bloques de contenido

**Secundaria Obligatoria. Desarrollo:** Organización. Finalidad. Objetivos. Áreas

- **Primer ciclo de la E.S.O. Plástica:** - Objetivos. Contenidos
- **Primer ciclo de la E.S.O. Música:** - Objetivos. Contenidos

## EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

<b>L.O.G.S.E.</b> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre	<b>L.O.C.E.</b> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre	<b>L.O.E.</b> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo
<b><i>Razones de la Reforma</i></b>	<b><i>Razones de la Reforma</i></b>	<b><i>Razones de la Reforma</i></b>
<p>La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta de cambio educativo pretende de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro con la consecución de objetivos tan fundamentales como.</p> <p>La ampliación de la educación básica hasta los dieciséis años,</p> <p>Con la reordenación del sistema educativo estableciendo las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria.</p>	<p>Las reformas educativas son consecuencia de las nuevas exigencias sociales. La ley surge debido a:</p> <p>La situación social en la que vivimos: continuos cambios, la problemática del fracaso escolar en Educación Secundaria, el bajo nivel en áreas instrumentales (lengua y matemáticas), la atención a la primera infancia y la necesaria ampliación de la atención educativa a la población adulta, la asunción de la nueva población inmigrante al país y alcanzar el nivel necesario en lenguas extranjeras.</p> <p>Para la solución de esos problemas o necesidades, se proponen unas medidas organizadas en torno a cinco ejes. Todos ellos están presididos en la cultura del esfuerzo” garantía de progreso personal, porque “sin esfuerzo no hay aprendizaje” y bajo</p>	<p>Surge por la preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean los individuos y los grupos sociales.</p> <p>En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones.</p> <p>Se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables.</p>

	las dimensiones siempre presentes de: calidad y equidad. También se deja clara la insistencia en la necesidad de la evaluación y análisis del sistema para detectar deficiencias.	
<p><b><i>Principios</i></b></p> <p>1º) La educación permite, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.</p> <p>2º) Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Lograrla es un objetivo de primer orden que compromete a los distintos protagonistas directos de la educación: sociedad, profesores, alumnos y administración.</p>	<p><b><i>Principios</i></b></p> <p>1º) Refuerzo de normas, transmisión de valores de esfuerzo, clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social.</p> <p>2º) Orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto porque la evaluación. (...).</p> <p>3º) Reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios.</p> <p>4º) Elevar la consideración social del profesorado.(.....)</p> <p>5º) Desarrollo de la autonomía de los centros educativos. (...).</p>	<p><b><i>Principios</i></b></p> <p>1º) Exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, especialmente en la educación básica.</p> <p>2º) Necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido.</p> <p>3º) Compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.</p>

<b>PRIMARIA</b> <b>DESARROLLO</b>		
<b>L.O.G.S.E.</b> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de <b>Octubre</b> TÍTULO I CAPÍTULO II	<b>L.O.C.E.</b> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de <b>Diciembre</b> TÍTULO I CAPÍTULO IV	<b>L.O.E.</b> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de <b>Mayo</b> TÍTULO I CAPÍTULO II
<b>Organización</b> SEIS CURSOS: 6 A 12 AÑOS  <b>Finalidad</b> La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.	<b>Organización</b> SEIS CURSOS: 6 A 12 AÑOS  <b>Finalidad</b> La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.	<b>Organización</b> SEIS CURSOS: 6 A 12 AÑOS  <b>Finalidad</b> La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

<b><i>Objetivos</i></b>	<b><i>Objetivos</i></b>	<b><i>Objetivos</i></b>
a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.	a) Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana, y en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.	a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.	b) Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.	b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.	c) Iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones.	c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.	d) Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.	d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.	e) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática. Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.	e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.	f) Iniciarse en la valoración estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y local. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.	f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.	g) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la cultura.	g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.	h) Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.	h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.	i) Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidades en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.  j) Desarrollar la iniciativa individual y el hábito del trabajo en equipos.	i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
	k) Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes	j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.  k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los

	de confianza en uno mismo, sentido crítico, <b>creatividad</b> e iniciativa personal.	otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.  l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.  m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.  n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.
<b><i>Las áreas</i></b>  a) Conocimiento del medio natural, social y cultural. <b>b) Educación Artística.</b> c) Educación Física.   d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura. e) Lenguas extranjeras. f) Matemáticas.	<b><i>Las áreas</i></b>  a) Conocimiento del medio natural, social y cultural. <b>b) Educación Artística.</b> c) Educación Física.   d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura. e) Lenguas extranjeras. f) Matemáticas.	<b><i>Las áreas</i></b>  a) Conocimiento del medio natural, social y cultural. <b>b) Educación Artística.</b> c) Educación física. <b>d) Educación para la ciudadanía.</b>  e) Lengua castellana y lengua cooficial, si la hubiere.  f) Lengua extranjera. g) Matemáticas.

<b>PRIMARIA</b> <b>PLÁSTICA Y MÚSICA</b>		
<b>L.O.G.S.E.</b> Real decreto 1006/1991, de 14 de <b>Junio</b> <b>ANEXO I</b>	<b>L.O.C.E.</b> Real Decreto 830/2003, de 27 de <b>junio</b> <b>ANEXO I</b>	<b>L.O.E.</b> Real Decreto 1513/2006, de 7 de <b>diciembre,</b> <b>ANEXO II</b>
<b>OBJETIVOS</b>		
1. Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego.	1. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.	1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana, intentando seleccionar aquellas que considere más útiles y adecuadas para el desarrollo de las actividades artísticas y expresivas.	2. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias, a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.	2. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.
3. Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos en el análisis de producciones artísticas propias y ajenas y en la elaboración de producciones propias.	3. Explorar y experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas de diferentes materiales, instrumentos y tecnología actual, y descubrir significados de interés expresivo y estético.	3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.



## 5. MARCO LEGAL

4. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, así como sus técnicas específicas.	4. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la comparación de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.	4. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos, y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
5. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración del producto final.	5. Explorar las posibilidades expresivas del sonido a través de la percepción, la invención, la creación y su identificación con lenguajes musicales, utilizando una codificación propia de los niños que favorezca la apertura a distintas formas de expresión.	5. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
6. Explorar materiales e instrumentos diversos (musicales, plásticos y dramáticos) para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.	6. Identificar, comprender y utilizar los códigos artísticos de las creaciones plásticas y visuales presentes en el entorno.	6. Mantener una actitud de búsqueda personal y/o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación y comunicación plástica, musical y dramática y contribuir con ello al equilibrio afectivo y la relación con los otros.	7. Potenciar la capacidad de lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes en sus contextos culturales e históricos y favorecer la comprensión crítica de los significados, valores y funciones sociales de la cultura visual.	7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.
8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.	8. Aprender a planificar individualmente y en equipo las fases del proceso de ejecución de una obra.	8. Iniciarse en la práctica de un instrumento musical.

<p>9. Comprender y usar los elementos básicos de la notación musical como medio de representación, expresión y conocimiento de ideas musicales, tanto propias como ajenas.</p>	<p>9. Fomentar actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural y desarrollar la capacidad de diálogo y de análisis constructivo.</p>	<p>9. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido descubriendo significados de interés expresivo y estético, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.</p> <p>10. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.</p> <p>11. Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.</p> <p>12. Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se</p>
--	---	---

		<p>presenten para conseguir un producto final satisfactorio.</p> <p>13. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.</p> <p>14. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando, como público, en la observación de sus producciones, asistiendo a museos y a conciertos.</p>
--	--	---

## BLOQUES DE CONTENIDO

PLÁSTICA		ED. ARTÍSTICA
I. La imagen y la forma.	I. Elementos que configuran el lenguaje visual.	I. Observación plástica.
II. Elaboración de composiciones plásticas e imágenes.	II. Composiciones plásticas.	II. Expresión y creación plástica.
III. La composición plástica y visual: elementos formales.	III. El dibujo o lenguaje gráfico.	III. Escucha.
	IV. Apreciación de las diferentes Manifestaciones artísticas.	IV. Interpretación y creación musical.
	V. Técnicas y materiales.	
MÚSICA		

I. El canto. La expresión vocal e instrumental. II. Lenguaje musical. III. Lenguaje corporal. IV. El juego dramático. V. Artes y cultura.	I. Escucha y creación.  II. Materiales instrumentales: expresión e interpretación. III. Música y danza. IV. La voz y sus recursos.	
---	---	--

### EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

A modo de recapitulación y para que sirva de referencia, tenemos que analizar cómo la LOGSE era una Ley que proponía grandes cambios en la exposición de sus motivos, la LOCE proponía básicamente un cambio en la llamada: “*cultura del esfuerzo*”, hace una enorme insistencia por los hábitos de esfuerzo, trabajo, disciplina y satisfacción por el trabajo bien hecho, y no a la necesidad de renovación metodológica e investigación educativa. La LOE por su parte, se limita a repetir y ensalzar lo que la LOGSE estableció en su momento, sin aportar grandes novedades. Parece que un problema tan complejo difícilmente tendría una solución unidireccional, por lo que insistir en reforzar métodos, normas y reglas pudiera no ser suficiente a la luz de lo expuesto en este estudio.

El anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE), consta de un total de 119 páginas con 150 artículos y 28 disposiciones adicionales en las que no concreta la filosofía general de la Educación artística en Primaria, ni sus objetivos, ni bloques de contenido. La LOE recupera algunos aspectos de la Ley de Calidad (LOCE), y numerosos de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

## SECUNDARIA OBLIGATORIA

### DESARROLLO

<b>L.O.G.S.E.</b> Ley Orgánica 1/1990 , de 3 de <b>Octubre</b> TÍTULO I CAPÍTULO III	<b>L.O.C.E.</b> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de <b>Diciembre</b> TÍTULO I CAPÍTULO V	<b>L.O.E.</b> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de <b>Mayo</b> TÍTULO I CAPÍTULO III
<p style="text-align: center;"><b><i>Organización</i></b></p> <p>CUATRO CURSOS: 12 A 16 AÑOS</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Finalidad</i></b></p> <p>La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.</p>	<p style="text-align: center;"><b><i>Organización</i></b></p> <p>CUATRO CURSOS: 12 A 16 AÑOS</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Finalidad</i></b></p> <p>La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral.</p>	<p style="text-align: center;"><b><i>Organización</i></b></p> <p>CUATRO CURSOS: 12 A 16 AÑOS</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Finalidad</i></b></p> <p>La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.</p>

<b><i>Objetivos</i></b>	<b><i>Objetivos</i></b>	<b><i>Objetivos</i></b>
<p>a) Comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.</p>	<p>a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.</p>	<p>a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p>
<p>b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.</p>	<p>b) Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje, y como medio para el desarrollo personal.</p>	<p>b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p>
<p>c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.</p>	<p>c) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.</p>	<p>c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.</p>
<p>d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.</p>	<p>d) Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás.</p>	<p>d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p>

<p><b>e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.</b></p> <p>f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.</p> <p>g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.</p> <p>h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.</p>	<p>e) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.</p> <p>f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, matemáticas y científicas, y conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, para su resolución y para la toma de decisiones.</p> <p>g) Desarrollar la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.</p> <p>h) Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías fundamentalmente, mediante la adquisición de las destrezas relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, a fin de usarlas, en el proceso de aprendizaje, para encontrar, analizar, intercambiar y</p>	<p>e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.</p> <p>f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.</p> <p>g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p> <p>h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.</p>
---	---	--

<p>i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.</p> <p><b>j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.</b></p> <p>k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.</p>	<p>presentar la información y el conocimiento adquiridos.</p> <p>i) Consolidar el espíritu emprendedor, desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p> <p><b>j) Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.</b></p> <p><b>k) Apreciar, disfrutar y respetar la creación artística; identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas.</b></p> <p>l) Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.</p>	<p>i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.</p> <p><b>j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.</b></p> <p><b>l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.</b></p> <p>k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.</p>
--	---	---



<p style="text-align: center;"><b>Áreas</b></p> <p>a) Ciencias de la Naturaleza.  b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia.  c) Educación Física.  <b>d) Educación Plástica y Visual.</b>  e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.  f) Lenguas extranjeras.  g) Matemáticas.  <b>h) Música.</b>  i) Tecnología.</p>	<p>m) Conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora.</p> <p style="text-align: center;"><b>Áreas</b></p> <p>a) Biología y Geología.  b) Ciencias de la Naturaleza.  <b>c) Cultura Clásica.</b>  d) Educación Física.  <b>e) Educación Plástica.</b>  <b>g) Física y Química.</b>  <b>h) Geografía e Historia.</b>  <b>i) Latín.</b>  <b>f) Ética.</b>  j) Lengua Castellana y Literatura.  k) Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso.  l) Lenguas extranjeras.  m) Matemáticas.  <b>n) Música.</b>  ñ) Tecnología.</p>	<p>m) Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</p> <p style="text-align: center;"><b>Áreas</b></p> <p>a) Ciencias de la naturaleza.  b) Educación física.  c) Ciencias sociales, geografía e historia.  <b>g) Educación plástica y visual.</b>  d) Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.  e) Lengua extranjera.  f) Matemáticas.  <b>h) Música.</b>  i) Tecnologías.</p>
--	---	---

## PRIMER CICLO DE LA E.S.O.

### PLÁSTICA

<b>L.O.G.S.E.</b> Real decreto 1006/1991, de 14 de <b>Junio</b> ANEXO I	<b>L.O.C.E.</b> Real Decreto 830/2003, de 27 de <b>junio</b> ANEXO I	<b>L.O.E.</b> Real Decreto 1513/2006, de 7 de <b>diciembre,</b> ANEXO II
<b>OBJETIVOS</b>		
<p>1. Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno natural y cultural, siendo sensible a sus cualidades evocadoras, plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación, divulgación y mejora.</p> <p>3. Desarrollar la creatividad y expresarla, preferentemente, con la subjetividad de su lenguaje personal o utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.</p> <p>4. Interpretar las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes y</p>	<p>1. Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno natural y cultural, siendo sensible a sus cualidades evocadoras, plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación, divulgación y mejora.</p> <p>3. Desarrollar la creatividad y expresarla, preferentemente, con la subjetividad de su lenguaje personal o utilizando los códigos, terminología y métodos del lenguaje visual y plástico, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.</p> <p>4. Interpretar las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros</p>	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar de forma crítica las imágenes del entorno natural y cultural, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>3. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros leguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>4. Expresarse con creatividad, mediante las herramientas del</p>

## 5. MARCO LEGAL

<p>buscar el modo personal y expresivo más adecuado para comunicar los hallazgos obtenidos.</p>	<p>lenguajes y buscar el modo personal y expresivo más adecuado para comunicar los hallazgos obtenidos.</p>	<p>lenguaje plástico y visual y saber relacionarlas con otros ámbitos de conocimiento.</p>
<p>5. Respetar, apreciar y aprender a interpretar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos y elaborar juicios personales que le permitan actuar con iniciativa y adquirir criterios.</p>	<p>5. Respetar, apreciar y aprender a interpretar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos y elaborar juicios personales que le permitan actuar con iniciativa y adquirir criterios.</p>	<p>5. Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p>
<p>6. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones o características personales o sociales.</p>	<p>6. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones o características personales o sociales.</p>	<p>6. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las Tecnologías de la Información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.</p>
<p>7. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión y comunicación, por tanto, de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal.</p>	<p>7. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión y comunicación, por tanto, de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal.</p>	<p>7. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.</p>
<p>8. Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales, valorando el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo.</p>	<p>8. Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales, valorando el esfuerzo de superación que supone</p>	<p>8. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados y revisar y valorar, al final</p>

## 5. MARCO LEGAL

9. Planificar, individual y conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir, y revisar al acabar cada una de las fases.	el proceso creativo.	de cada fase, el estado de su consecución.
9. Planificar, individual y conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir, y revisar al acabar cada una de las fases.	9. Planificar, individual y conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir, y revisar al acabar cada una de las fases.	9. Relacionarse con otras personas participando en actividades de grupo con flexibilidad y responsabilidad, favoreciendo el diálogo, la colaboración y la comunicación.

### CONTENIDOS

<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Primero y Segundo</b>	<b>Primero y Segundo</b>
1.Elementos configurativos de los lenguajes visuales.	1. El lenguaje visual.	1. Elementos configurativos de los lenguajes visuales.	1.Observación.
2. Representación de formas planas.	2.Elementos configurativos de los lenguajes visuales.	2. Representación de formas planas.	2.Experimentación y descubrimiento
3. Espacio y volumen.	3. Representación de formas planas.	3. Espacio y volumen.	3. Entorno audiovisual y multimedia.
4. Procedimientos y técnicas utilizadas en los lenguajes visuales.	4. Espacio y volumen.	4. Procedimientos y técnicas utilizadas en los lenguajes visuales.	4. Expresión y creación.
	5. Procedimientos y técnicas utilizadas en los lenguajes visuales	5. El lenguaje visual.	5. Lectura y valoración de los referentes artísticos.

**PRIMER CICLO DE LA E.S.O.****MÚSICA**

<b>L.O.G.S.E.</b> Real decreto 1006/1991, de 14 de Junio ANEXO I	<b>L.O.C.E.</b> Real Decreto 830/2003, de 27 de junio ANEXO I	<b>L.O.E.</b> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, ANEXO II
<b>OBJETIVOS</b>		
1. Reconocer los elementos básicos del lenguaje musical que permitan su análisis e interpretación.	1. Reconocer los elementos básicos del lenguaje musical que permitan su análisis e interpretación.	1. Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.
2. Adquirir las capacidades necesarias para poder elaborar ideas musicales mediante el uso de la voz o los instrumentos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de expresión.	2. Distinguir visual y auditivamente los instrumentos musicales escolares, los de la orquesta y algunos de los más populares, así como las distintas voces.	2. Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.
3. Desarrollar la capacidad de análisis de obras musicales como ejemplos de la creación artística; comprender su uso social y sus intenciones expresivas.	3. Adquirir las capacidades necesarias para poder elaborar ideas musicales mediante el uso de la voz o los instrumentos, con el fin de enriquecer las posibilidades de expresión.	3. Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
4. Aprender a utilizar las fuentes de información musical (partituras, textos,	4. Desarrollar la capacidad de análisis de obras musicales como	4. Reconocer las características de diferentes obras musicales como

## 5. MARCO LEGAL

audiovisuales, etc.) para el conocimiento y apreciación de la música.	ejemplos de la creación artística; comprender su uso social y sus intenciones expresivas.	ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.
5. Adquirir el vocabulario que permita explicar de forma oral y escrita los procesos musicales y establecer valoraciones propias.	5. Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.	5. Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos-para el conocimiento y disfrute de la música.
6. Fomentar la audición activa y consciente de obras musicales como fuente de enriquecimiento cultural para favorecer la ampliación y diversificación de sus gustos musicales.	6. Aprender a utilizar las fuentes de información musical (partituras, textos, medios audiovisuales, nuevas tecnologías...) para el conocimiento y apreciación de la música.	6. Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.
7. Participar en actividades musicales, tanto individualmente como en grupo, con actitud abierta, interesada y respetuosa.	7. Adquirir el vocabulario que permita explicar de forma oral y escrita los procesos musicales y establecer valoraciones propias	7. Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.
	8. Fomentar la audición activa y consciente de obras musicales como fuente de enriquecimiento cultural, para favorecer la ampliación y diversificación de los gustos musicales.	8. Comprender y valorar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de

	<p>9. Participar en actividades musicales, tanto individualmente como en grupo, con apertura de mente, interés y respeto, manteniendo en todo caso el silencio como condición necesaria para realizar la actividad musical, que desarrolla la actitud de saber escuchar y favorece el diálogo.</p> <p>10. Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.</p> <p>11. Iniciar la utilización de las nuevas tecnologías para la reproducción de la música y conocer su importancia en la creación de nuevas músicas.</p>	<p>comunicación.</p> <p>9. Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando la contribución que la música puede hacer a la vida personal y a la de la comunidad.</p> <p>10. Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.</p>
<b>CONTENIDOS</b>		
<p><b>Primero y Segundo</b></p> <p>1. El lenguaje de la música.</p> <p>2. La voz y los instrumentos.</p> <p>3. La música en la cultura y la sociedad.</p>	<p><b>Segundo</b></p> <p>1. El lenguaje de la música.</p> <p>2. La voz en la música.</p> <p>3. Los instrumentos.</p> <p>4. La música en la cultura y la sociedad.</p>	<p><b>Segundo</b></p> <p>1. Escucha.</p> <p>2. Interpretación.</p> <p>3. Creación.</p> <p>4. Contextos musicales.</p>

### **ANÁLISIS COMPARATIVO LOGSE/LOCE/LOE**

#### **Desarrollo**

En el desarrollo de las tres leyes, vemos que hay coincidencias en la organización y finalidad. En el planteamiento de los objetivos, vemos como LOGSE y LOE son muy similares, aunque en el plano artístico en la LOE hace más explícita la necesidad de cumplir el objetivo de construcción de propuestas visuales en Primaria, y en Secundaria la LOE se extiende más en el desarrollo de objetivos dirigidos al plano artístico. En cuanto a las áreas, merece un tratamiento más detallado.

#### **Áreas**

La LOE crea una nueva asignatura: “Educación para la Ciudadanía”, destinada a la formación en valores como los democráticos, la paz, la igualdad entre sexos y contra la violencia entre hombres y mujeres. Se impartirá en un curso de primaria y en dos de secundaria y su cometido es cubrir el área de ética individual y social, como la convivencia o la organización de una sociedad democrática. La ley no modifica las asignaturas de primaria, únicamente introduce ésta en un curso de la etapa (5º).

En secundaria, la LOE dice que en uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. El problema surge a la hora de su introducción en Secundaria. En 1º, 2º y 3º de ESO (de los 12 a los 14 años), la norma reduce las asignaturas, de forma que la Música, Plástica y Tecnología se reducirán en la ESO. Los alumnos ya no estudiarán estas tres primeras materias en 1º, 2º y 3º de ESO sino en uno o dos de estos cursos.



Este es un tema de gran controversia y a día de hoy todavía hay algunas Comunidades Autónomas que esperan respuesta de los tribunales para conocer la viabilidad o no del planteamiento de esta asignatura en sus planes de estudio en los que tienen competencias.

El Currículo en Primaria y Secundaria para la Comunidad de Madrid es el establecido en los decretos 22/2007 de 10 de mayo, y 23/2007 de 10 de mayo. Por lo tanto, tendremos que consultar ahí la concreción de todos los aspectos referidos al desarrollo de la música y la plástica actualmente.

### **Horarios**

A tenor de lo establecido anteriormente, la organización de horarios en secundaria es el siguiente (R.D.1631/2007 de Enseñanzas Mínimas para Secundaria. Anexo III).

### **SECUNDARIA**

#### **Para los tres primeros cursos:**

	Horas
Ciencias de la naturaleza .....	230
Ciencias sociales, geografía e historia .....	210
Educación física.....	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.....	35
Educación plástica y visual.....	105
Lengua castellana y literatura.....	350
Lengua extranjera.....	315
Matemáticas.....	280

Música.....	105
Tecnologías.....	140
Religión.....	140

Para el cuarto curso:

Biología y geología.....	70*
Ciencias sociales, geografía e historia.....	70
Educación ético-cívica.....	35
Educación física.....	35
Educación plástica y visual.....	70*
Física y química.....	70*
Informática.....	70*
Latín.....	70*
Lengua castellana y literatura.....	125
Matemáticas.....	105
Música.....	70*
Primera lengua extranjera.....	105
Segunda lengua extranjera.....	70*
Tecnología.....	70*
Religión.....	35

\* El alumnado deberá elegir tres de las materias señaladas.

En resumen, la situación es la siguiente:

**1º:** 2 créditos año/Música

**2º:** 2 créditos año/Plástica

3º: 1 crédito año música/otro crédito plástica.

4º: Queda anulada a no ser que sea una optativa ofrecida por el centro.

En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

En 4º de ESO se mantiene el modelo actual (LOGSE), en el que Música, Plástica e Informática son optativas.

- Con la LOCE aumentaban las horas de áreas instrumentales (lengua y matemáticas) y reforzaba las lenguas extrajeras, así como la Religión, que la hacía obligatoria (con la opción confesional o no confesional). De esta distribución curricular se desprende que la artística, como área, es la que menos carga lectiva recibiría, frente a cualquiera del resto de áreas que integran el currículo de primaria ya que no es instrumental. Con la LOE desaparece la dramatización que con lo LOGSE se encontraba englobada en artística.

- La LOCE obligaba a los centros a ofertar la asignatura de religión, y daba como alternativa una materia llamada "Hecho religioso". La LOE obliga a los centros a ofertar religión (no sólo católica), pero la convierte en asignatura evaluable pero que no computará; no especifica cuál será la materia alternativa.

### **Música y Artística**

#### **OBJETIVOS**

##### **PRIMARIA**

La LOE presenta 14 objetivos frente a los 9 planteados en la LOGSE y LOCE. En general son todos muy similares entre las tres leyes, con la salvedad que incluye la LOE desarrollando objetivos dirigidos a una mayor práctica y enriquecimiento cultural. Este planteamiento, a priori muy alentador para la artística, resulta algo ambicioso si tenemos en cuenta el horario con el que se cuenta para cubrir estos objetivos, y la consideración (no las olvidemos) de las “Competencias Básicas”.

##### **SECUNDARIA**

Los objetivos de plástica son muy similares en las tres leyes con la salvedad de la alusión en la LOE al uso de las Tecnologías de la Información. En música ocurre algo parecido a los objetivos de artística en Primaria: en la LOE se extienden más en su enumeración (10 objetivos frente a los 7 de la LOGSE), en esencia similares a los planteados en la LOGSE incluyendo mayor hincapié a actitudes de respeto, conocimiento y valoración de otras manifestaciones artísticas.

#### **BLOQUES DE CONTENIDO**

##### **PRIMARIA**

En la exposición de los bloques de contenido, lo mismo la LOCE como la LOE, excluyen en tratamiento de la dramatización de manera explícita (no así en alguno de sus objetivos). En la LOE también se reducen y unifican los bloques de plástica y música en uno solo: artística, quedando en 5, 2 para plástica y 2 para música. Aquí

vemos una gran diferencia puesto que en la LOGSE y en la LOCE se distinguían la música de la plástica (la LOCE tampoco dejaba ninguna opción al desarrollo de contenidos de dramatización).

### SECUNDARIA

En plástica se incluye un bloque más que en la LOGSE aludiendo al plano actitudinal (lo venimos viendo en muchos de sus apartados). En música vemos un cambio más diferenciado de la LOE respecto a la LOGSE y la LOCE, se incluye un bloque más respecto a la LOGSE y se cambia la denominación de todos. Ahora pasan a ser: escucha, interpretación, creación y contextos musicales, con lo que podemos pensar que se da pie a nuevos planteamientos en la asignatura.

En definitiva, tenemos que aunque la nueva ley: LOE, establece en sus planteamientos legales una enseñanza globalizadora, integradora y rica en sus objetivos; tenemos, una vez más, o incluso peor que con la LOGSE, una realidad poco alentadora. Se plantean unas asignaturas con un gran contenido educativo que luego resulta inviable en el momento en el que vemos los bloques de contenido en Primaria y la distribución horaria en Secundaria. Los recortes horarios de plástica y música vienen a confirmarnos la tendencia al menosprecio que tienen estas asignaturas. No nos cabe duda de que la LOE, resulte novedosa en algunos de sus aspectos, pero en la consideración de las artes no vemos ninguna evolución, en todo caso un retroceso, ya que la infravaloración de las asignaturas confirma la tendencia a la desaparición de las misma. Y no olvidemos que esto conlleva el empobrecimiento de ciertas capacidades fundamentales de los alumnos como son la creatividad y el sentido estético y crítico.



**2ª PARTE:**

**PLANTEAMIENTO Y  
DESARROLLO DE LA  
INVESTIGACIÓN**





## 6. Características de la Investigación



## **6 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestra investigación viene determinada por unos objetivos e interrogantes propuestos a partir de la localización de un problema. El motor de nuestro trabajo es la búsqueda de soluciones a un problema muy concreto: la falta de tratamiento de la ópera en el tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO.

Una vez hecha la debida justificación y tratadas las características y enfoque de la investigación, el proceso que desarrollamos es el siguiente:

- 1.** Planteamiento de un problema.
- 2.** Revisión bibliográfica.
- 3.** Formulación de interrogantes.
- 4.** Establecimiento de objetivos generales y específicos.
- 5.** Diseño y metodología de la investigación:
  - 5.1** Metodología, recursos y temporalización.
  - 5.2** Sujetos y Centros.
  - 5.3** Técnicas de recogida de datos:
    - 5.3.1** Cuestionarios.
    - 5.3.2** Entrevistas.
    - 5.3.3** Propuesta Didáctica
  - 5.4** Aplicación de la investigación
  - 5.5** Análisis e Interpretación de los resultados
  - 5.6** Conclusiones en relación con el problema.

A continuación veremos la justificación del estudio, las razones que nos llevan a abordar el tema y su repercusión en diferentes aspectos, tanto educativos como sociales y culturales. Trataremos las características del estudio haciendo una exposición del

método que se va a seguir, un proceso ordenado y sistemático que nos explique la realidad educativa en la que nos encontramos y establezca la base para la consecución de los objetivos. Finalmente, y una vez establecidos los elementos que la definen, pasaremos a su enfoque y función, es decir, el modelo y el modo en el que vamos a investigar.

### **Justificación**

La justificación de la investigación queda establecida en el momento en el que localizamos un problema: la falta de tratamiento de la ópera en Primaria y Secundaria. A partir de ahí vemos que es fundamental que se lleve a cabo una investigación educativa por varias razones:

- Por el valor teórico de la investigación, ya que basándonos en un estudio científico, se aportan conocimientos novedosos sobre un problema educativo real, además de dejar abierta la posibilidad de corregir, ampliar y mejorar los conocimientos y teorías logradas.
- Por la relevancia social y sus implicaciones prácticas. El problema es de cierta trascendencia para la sociedad actual, pues se trata de una carencia educativa que puede tener o tiene repercusiones generales como son una gran incultura y desconocimiento del género, o una falta de desarrollo de aspectos musicales, plásticos y artísticos en general que coarten el sentido estético de los alumnos. Además, se ofrece una alternativa más de ocio en un momento en el que la cultura del consumo cada vez es más intensa.
- Por la utilidad metodológica ya que puede ser indiscutible si el éxito de la investigación lo demuestra.

### *Características*

#### El proceso

Hacer investigación educativa significa aplicar un proceso organizado, sistemático y empírico que siga un método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación (Bisquerra 2004). Se debe desarrollar a través de los métodos de investigación, tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación, así como resolver los problemas y mejorar la práctica educativa y por último, está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido. De este modo, tendremos que establecer el proceso de investigación que vamos a seguir, determinar las características básicas que van a regirla, definir el modelo de investigación y trazar la finalidad fundamental de la misma. A partir de ahí, se procederá al desarrollo propiamente dicho de la investigación con el planteamiento del problema educativo del que se parte, el enunciado de interrogantes a resolver, el establecimiento de objetivos, y el diseño del estudio con la organización de la metodología, recursos y técnicas de recogida de datos, para finalizar con la exposición, análisis y evaluación de los mismos.

El modelo de investigación adoptado, es el resultante de la adaptación del método científico propuesto por Mc Millan y Schumacher (2005)<sup>19</sup> de modo que se ajuste a las necesidades concretas de nuestro estudio.

---

<sup>19</sup> 1. Planteamiento de un problema. 2. Revisión bibliográfica sobre el problema. 3. Formulación de interrogantes que deben ser resueltos. 4. Establecimiento de objetivos o hipótesis. 5. Determinación del diseño y la metodología. 6. Recogida y análisis de los datos. 7. Interpretación de los resultados y extracción de las conclusiones en relación con el problema.

El primer ejercicio científico, el del planteamiento del problema, ha quedado bien definido: la ópera en las aulas, su situación ha quedado bien aclarada en la primera parte de la investigación. Asimismo, la revisión bibliográfica del tema también quedó desarrollada en la primera parte, con la búsqueda de datos acerca de experiencias y trabajos relacionados con la didáctica de la ópera. Los interrogantes, objetivos, diseño, metodología, y la recogida, análisis e interpretación de los datos será lo que planteemos más adelante a través de los siguientes capítulos.

### Elementos que la definen

Pero antes de adentrarnos en esta tarea, deben quedar claras ciertas características que van a definir el estilo y orientación de esta investigación. En base a lo que nos sugiere McMillan y Schumacher (2005), nuestra investigación se va a caracterizar por tener los siguientes elementos: **objetividad** en la recogida y análisis de los datos. **Precisión** en el uso del lenguaje para ser utilizados los datos de manera correcta. Los resultados se van a presentar para su posible **verificación**, de modo que puedan ser confirmados o revisados en investigaciones posteriores. Una de las metas va a ser la de reducir las realidades complejas a **explicaciones sencillas**. Se trata que haya **empirismo**, que los resultados se basen en el método y no sólo en el funcionamiento de la experiencia u opiniones ajenas. Se va a seguir un **razonamiento lógico** que según ocasiones será deductivo o inductivo, pero siempre siguiendo normas lógicas establecidas. Y por último, se llegará a **conclusiones provisionales**, puesto que la naturaleza de nuestro trabajo (no olvidemos de que estamos en el terreno de las ciencias sociales), nos hace tener siempre presente la relatividad de nuestras conclusiones, no existen resultados ni verdades absolutas, tan solo generalizaciones sujetas a posibles cuestionamientos posteriores.

### **Enfoque y función**

Es fundamental establecer el modelo que se va a adoptar en la investigación, es decir, en el modo en el que se van a enfocar los problemas y la manera de realizar la investigación; hay que determinar el por qué se hacen las cosas así y no de otra manera, de qué modo enfocamos los problemas y cómo va a ser el estudio sistemático del mismo. Partimos en principio de dos enfoques o modelos: el cuantitativo y el cualitativo. El **cuantitativo** tiene como objeto explicar, relacionar y predecir variables, se sirve de métodos experimentales, cuasi-experimentales y ex-post-facto, y se sitúa dentro del paradigma positivista; las técnicas de recogida y cuantificación de los datos son test, cuestionarios, escalas de medida y observación sistemática. El modelo **cualitativo** tiene por objetivo comprender una realidad en un contexto determinado, utiliza métodos de investigación fenomenológica, etnográfica, teoría fundamentada y el estudio de casos, y se sitúa en el paradigma interpretativo; las técnicas para la obtención de información cualitativa son la observación participante, entrevistas en profundidad, diarios, análisis de documentos y el investigador es el principal instrumento de obtención de la información.

Dicho esto, podemos fundamentar la opción elegida en esta investigación: se ha optado por un **modelo mixto entre modalidades cualitativas y cuantitativas**. Se trata de un estudio de fenómenos actuales donde la investigadora tiene acceso a una situación y a un grupo de personas que poseen experiencias compartidas como es el caso de la Propuesta Didáctica. Aunque a priori pueda parecer un modelo cualitativo por el planeamiento de los objetivos, métodos y algunas técnicas, decimos que es un modelo mixto en tanto que otras técnicas y métodos son claramente de un enfoque cuantitativo.

En un primer nivel, podemos decir que el enfoque es cualitativo, por: a) la concepción de la realidad objeto de estudio (tratamiento de la ópera en las aulas), b) el objetivo de la investigación (comprender el grado de éxito en la aplicación de la

propuesta didáctica: los comics), c) la implicación del investigador en el proceso ya que la propia investigadora pasa algunas pruebas y las evalúa, y d) por la relevancia del contexto en la investigación y en los resultados haciendo un estudio holístico del contexto, alumnos y profesores. Sin embargo, en los procesos y los métodos utilizados, se emplean técnicas de recogida de datos cuantitativos como son la encuesta y los comics, junto con otra cualitativa como es la entrevista (véase Tabla 7 en página 249). Vemos pues como a través de fuentes de distinta naturaleza llegaremos a diferentes resultados para la elaboración de las conclusiones provisionales. Esto nos va a servir para cubrir el amplio espectro de temas que se abordan: conocimiento de los alumnos sobre la ópera, predisposición, opinión e ideas sobre este tipo de práctica educativa por parte de los profesores y efectividad de la propuesta. La obtención de unos resultados tan variados nos va a ofrecer una fuente muy rica de estudio, pues se van a presentar datos de distinta procedencia y recogidos por distintos medios. La discusión y análisis de estos resultados nos llevará a planteamientos y conclusiones interesantes.

La razón fundamental por la que se elige este tipo de modelo mixto es la preocupación por la incidencia en la mejora de la calidad de vida y en la resolución de problemas reales en el contexto educativo que afecta de manera directa a quien desarrolla la investigación, además, es la tendencia más significativa de principios de este siglo. La necesidad de enfocar la investigación no debe apartarnos de algo fundamental: el objetivo y su finalidad serán los que condicionen la modalidad más adecuada, así como su metodología. Por este motivo los estudios de encuestas responden a una finalidad descriptiva específica, es la que más se adecua a un objetivo determinado y no debe desviar nuestros intereses y enfoque, a pesar de ser un acercamiento a la realidad y un estudio cualitativo, la modalidad que en principio rige nuestro estudio es la cualitativa.

Por último, nos queda determinar la función con la que aplicamos la investigación que vamos a llevar a cabo.



➤ **Por el propósito o finalidades perseguidas tenemos tanto una investigación básica como aplicada.** La investigación básica, pura, teórica o dogmática se caracteriza porque parte de un marco teórico y permanece en él; la finalidad radica en formular nuevas teorías o modificar las existentes, en incrementar los conocimientos científicos o filosóficos, pero sin contrastarlos con ningún aspecto práctico. Es una investigación destinada al conocimiento básico, orientada a la obtención de conclusiones. Con la investigación básica incrementamos el conocimiento de los principios básicos y las leyes científicas porque partimos de ellas para desarrollarlas en un estudio determinado, se ponen a prueba teorías en contextos educativos para desarrollar o comprobar otras teorías. La investigación aplicada, práctica o empírica se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren, la finalidad es obtener conocimiento aplicado y está orientada a la toma de decisiones. La investigación aplicada se encuentra estrechamente vinculada con la investigación básica, pues depende de los resultados y avances de esta última; esto queda aclarado si nos percatamos de que toda investigación aplicada requiere de un marco teórico. En nuestro caso la investigación involucra problemas tanto teóricos como prácticos y es por ello que la denominemos mixta.

La investigación cuantitativa es tan necesaria como la cualitativa y nos remito en este sentido a la teoría conciliadora de la investigadora Liora Bresler, que expone “En la educación musical tenemos necesidad de generalizaciones formales y de comprensiones experienciales de situaciones particulares. Necesitamos investigación de gran calidad, tanto cualitativa como cuantitativa”. En esta línea de pensamiento sobre la complementariedad entre los dos paradigmas, el positivista que utiliza una metodología cuantitativa y el interpretativo cuya metodología es la cualitativa están otros autores, como Silvia

Malbran, o Bericat que expone que en el marco de una misma investigación cohabitan métodos de ambas orientaciones, cualitativa y cuantitativa, que desde la triangulación de los datos de un mismo fenómeno se obtiene una visión más completa que con dicha integración los resultados convergen y se refuerza su validez.

➤ **Por la clase de medios utilizados para obtener los datos, podemos hablar de investigación documental, de campo o experimental.** La investigación documental se apoya en fuentes de carácter documental como son libros (bibliográfica), artículos de revistas y periódicos (hemerográfica) o archivos, cartas, circulares, expedientes (archivística). La investigación de campo parte de informaciones que provienen entre otras investigaciones, de entrevistas, cuestionarios, encuestas y observaciones. En nuestro caso es perfectamente compatible el desarrollo de ambos tipos de investigaciones, de modo que se ha desarrollado en primer lugar una investigación de carácter documental con la consulta de documentos diversos, para continuar con la de campo estudiando otras tesis y analizando entrevistas, cuestionarios y encuestas. Por último tenemos la investigación experimental, la cual obtiene su información de la actividad intencional realizada por el investigador y que se encuentra dirigida a modificar la realidad con el propósito de crear el fenómeno mismo que se indaga, y así poder observarlo.

En nuestro lugar, podría tratarse de la aplicación de la prueba pedagógica que son los cómics, para su posterior investigación, sin embargo, no es nuestro caso y será un campo de estudio abierto a una investigación posterior.

## **6.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El punto de partida para la definición de un tema de investigación es el planteamiento de preguntas sobre una cuestión relacionada con la educación. Un planteamiento de problema es más específico que un tema y delimita el alcance del tema de investigación (Mc Millan y Schumacher 2005:94). En nuestro caso el tema de interés es la enseñanza, y dentro de ella el problema en particular es la falta de tratamiento de la ópera en el Tercer ciclo de Primaria y Primer ciclo de la E.S.O.

Para formular correctamente el problema, hay que identificar la población y las variables que intervienen. De este modo tenemos que el lugar donde se realiza la investigación es la Comunidad de Madrid, durante el tercer trimestre del curso 2005/2006, con un total de 420 alumnos de edades comprendidas entre los 10 y 14 años. Pues bien, una vez identificada la población y tenidas en cuenta las variables que intervienen como el marco legal, pedagógico, la zona donde se aplica, motivación o desarrollo de la creatividad, la pregunta puede ser: ¿es posible la enseñanza de la ópera a alumnos de 10 a 14 años, a través de comics de una manera motivadora y creativa?.

Nos encontramos ahora en el punto de aclarar el foco y la lógica del problema. El planteamiento formal del problema pues, será el enunciado como propósito de la investigación o más concretamente, como preguntas de la investigación.

## **6.2 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

Después de formular el tema o problema de la investigación es necesaria la búsqueda sobre estudios relacionados con el mismo. La revisión ha sido muy extensa y rica en cuanto a diversidad de fuentes: Internet, revistas, libros, cuentos, etc... La búsqueda fue selectiva y concentrada en el estudio, de modo que ha determinado un

cuerpo de conocimientos sobre el tema lo suficientemente importante para la investigación. Esta búsqueda tuvo su exposición en el apartado 2.1 “Antecedentes” dentro del capítulo 2. “Marco Conceptual” perteneciente a la primera parte: Investigación Básica.

La revisión bibliográfica ha dado lugar a los siguientes resultados:

- A) Proyectos pedagógicos: Destacan entre otros, el proyecto iniciado por la norteamericana Mary Ruth McGinn “La creación de una ópera: un vehículo de aprendizaje” que actualmente desarrolla y que supone su “modus operandi” en su visión pedagógica. También resulta relevante el proyecto “Escribo una ópera” desarrollado por el profesor Martí Sáez en el que los alumnos de 6º de Primaria crean de manera integral una ópera.
- B) Manuales y Libros: variedad de libros - cuento con ilustraciones en los que se tratan argumentos de óperas como “La ópera en cuentos”, “La flauta Mágica” o “El conejo y el coyote” adaptados para niños. El volumen de cuentos que versan sobre Mozart y la Flauta Mágica supera al de otros títulos y autores debido principalmente al hecho del reciente aniversario de la muerte de Mozart.
- C) Experiencias y espectáculos destinados al público infantil: gran variedad de óperas dirigidas al público infantil como “El gato con botas”, “Hansel y Gretel” o “Hechizos y conjuros”. Igualmente, se ha podido comprobar un nutrido grupo de teatros y compañías que se dedican a la ópera y al público infantil tales como el Teatro Real de Madrid, el Liceo de Barcelona y grupos como “Dvocal” con todos sus espectáculos en torno al desarrollo de la voz y todo lo relacionado con la música vocal.

D) *Soportes y medios audiovisuales*: existen diversas páginas en Internet dirigidas al público infantil interesado por la ópera destacando: [www.cuentameunaopera.com](http://www.cuentameunaopera.com) o [www.youtube.es](http://www.youtube.es) donde se pueden disfrutar óperas animadas muy atractivas para el público infantil y juvenil. Además contamos con variedad de Discos, Vídeos y Programas de TV que enfocan su atención en el tema de la ópera para los niños.

E) *Otras investigaciones llevadas a cabo*: no se ha encontrado ninguna tesis relacionada directamente con la didáctica de la ópera, pero sí con el uso de recursos novedosos como las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en la Didáctica de las Artes y la Música, tesis sobre Didáctica de la Música y en torno al Cómic.

### 6.3 INTERROGANTES

En general, y al hilo de lo que venimos viendo, la idea de acercar el género de la ópera al mundo infantil y juvenil no es algo tan novedoso o por lo menos tan arriesgado. Son muchas y variadas las formas que hay para acercar a los niños un género que en principio se presenta muy lejano a ellos en cuanto a temática, formato y estilo. La diversidad de fórmulas y adaptaciones de la ópera para con los niños y adolescentes, nos asegura que el camino escogido como uno más para enriquecer este conocimiento. Todo ello a pesar de que con frecuencia se escuchan entre los alumnos de primaria y secundaria comentarios como: ¡qué aburrida es la ópera!, o “a la ópera sólo van los ricos”. Con esto se da una muestra del concepto que se tiene en la sociedad española acerca de este género. No es sólo el gran desconocido, sino que posee unas connotaciones de carácter social y cultural difíciles de evitar.

Es por ello, que nos planteemos una vez más la necesidad de abrir al conocimiento de los alumnos un mundo ignorado y acercarlo de forma coherente a sus intereses. La ópera no se contempla ni siquiera en los objetivos de Educación Musical de Primaria, tampoco en sus contenidos y mucho menos aparece en las propuestas de actividades con los alumnos. De este modo surgen cuestiones como la de la falta de interés de los estamentos educativos, de los alumnos y puede que de los propios profesores especialistas. La tradición cultural y social del país seguramente ha influido mucho en este olvido “voluntario” en los planes educativos de Primaria, pero aún quedan cuestiones como: ¿por qué los niños parten de una opinión ya fundada, si nunca han tenido contacto con una ópera?, ¿si se trabajase en las escuelas la ópera, se evitarían prejuicios negativos para su aceptación social?, ¿puede ser la ópera un medio idóneo para globalizar las artes en las escuelas?. Sea como fuere la realidad es clara, hay una falta de interés y conocimiento por la ópera y por eso nos planteamos las siguientes cuestiones:

- 1     ¿Es posible la enseñanza de la ópera a alumnos de 10 a 14 años a través de comics de una manera motivadora y creativa?
- 2     El método propuesto: ¿es motivador y cercano al alumno y los profesores?. ¿Se ajusta a la realidad educativa: nivel psicológico, nivel de intereses de los implicados, efectivo, rápido, ágil, barato, fácil de manejar y de entender?.
- 3     ¿Ofrece alternativas para el tratamiento de otros contenidos musicales y no musicales, y para un desarrollo integral del alumno?.
- 4     ¿Amplía el currículum escolar sin mermar el existente?. ¿Tiene capacidad de aplicación a una amplia gama de alumnado?
- 5     ¿Cuál es el grado de conocimiento de los alumnos de un género como la ópera?. ¿Qué opinión y tipo de actitud tienen hacia la ópera? ¿Cuáles son sus causas y condicionantes?.

- 6 ¿Los profesores de música ven necesario el tratamiento de este tipo de contenidos?¿Influye el grado de conocimiento, la falta de método, horarios o contenidos mínimos exigidos?.

Estos aspectos y otros que van a ir surgiendo en la aplicación del trabajo de campo son los que nos proponemos investigar y a los que debemos dar respuesta en las conclusiones de la investigación.

### 6.4 OBJETIVOS

El objetivo nuclear que va a regir toda la investigación es el tratar de forma rigurosa una situación educativa para incidir en su mejora. En este caso se trata de mejorar las técnicas empleadas en el área de música para profundizar en temas que hasta ahora no se habían tratado en las aulas de primaria y secundaria: la ópera. De ésta manera se pretende desarrollar en el niño capacidades creativas, de interés y de respeto hacia la ópera así como aumentar su conocimiento y consideración. A continuación se establecen unos objetivos generales muy claros y concretos, que dan respuesta a cada uno de los interrogantes planteados. Se plantean de una manera clara u sencilla y su presencia será recurrente a lo largo de la investigación. Son los siguientes:

1. Acercar a los alumnos al mundo de la ópera a través de técnicas creativas y motivadoras de expresión plástica.
2. Ofrecer herramientas didácticas accesibles y motivadoras tanto para los alumnos como para los profesores.
3. Impulsar el tratamiento curricular de la ópera en los planes de estudio de primaria y generar nuevas actitudes tanto profesionales como administrativas hacia el tratamiento de la ópera en el aula.

4. Conocer la opinión de los alumnos acerca de la ópera y determinar el grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.
5. Conocer la opinión de los profesores sobre el método propuesto y recoger opiniones y propuestas.

## 6.5 DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Puesto que la investigación plantea un modelo mixto entre la investigación cuantitativa y la cualitativa, también será mixto el método, los recursos y las técnicas de recogida y análisis de datos. La planificación de la investigación es la siguiente:

- 1º) **Metodología:** cuantitativa y cualitativa.
- 2º) **Sujetos y centros:** características de las fuentes de datos.
- 3º) **Técnicas de recogida de datos:** pruebas para la recogida de información, características.
- 4º) **Aplicación de la investigación:** cómo se ha llevado a cabo la recogida de datos.
- 5º) **Análisis de los datos:** descripción de los mismos
- 6º) **Conclusiones:** Interpretación de los resultados que dan respuesta a los interrogantes y los objetivos planteados.

Este diseño, resulta de la combinación del diseño de la investigación cuantitativa y cualitativa. De la investigación cuantitativa tomamos la elección de los sujetos, la técnica de recogida de datos y la exposición y análisis de los resultados. De la cualitativa tomamos la explicación de una propuesta educativa la recopilación de datos a través de las entrevistas y el registro de los trabajos y la exposición de los datos su análisis y su contraste.



Tabla 7: Diseño de la investigación

<b>Investigación cuantitativa</b>	<b>Investigación cualitativa</b>	<b>Desarrollo de la Investigación</b>
<p><b>1º) Elección de los sujetos</b> para el estudio: muestreo aleatorio.</p> <p><b>2º) Técnica de recogida de datos</b> a través de cuestionarios y comics.</p> <p><b>3º) Exposición y análisis</b> de los resultados.</p>	<p><b>1º) Explicación de una propuesta</b> educativa.</p> <p><b>2º) Recopilación de datos</b> a través de:</p> <p>a) entrevistas a los profesores</p> <p>b) registro de trabajos de los alumnos.</p> <p><b>3º) Los datos</b> obtenidos serán <b>expuestos, analizados y contrastados</b> entre ellos y con los de la investigación cuantitativa.</p>	<p><b>1º) Metodología:</b> cómo, con qué recursos y cuándo.</p> <p><b>2º) Población y muestra:</b> corresponde a los sujetos y centros, a las características de las fuentes de datos.</p> <p><b>3º) Técnicas de recogida de datos:</b> pruebas para la recogida de información características: cuestionarios, entrevistas y comics.</p> <p><b>4º) Aplicación de la investigación:</b> cómo se ha llevado a cabo la recogida de datos.</p> <p><b>5º) Análisis de los datos:</b> descripción de los mismos</p> <p><b>6º) Conclusiones:</b> Interpretación de los resultados con el problema e interrogantes planteados</p>

Elaboración propia

### 6.5.1 Metodología

En cuanto al método, tenemos que tener en cuenta que estamos ante un campo de investigación de una naturaleza sumamente rica en cuanto a las variables con las que se cuenta, la naturaleza de las mismas y las metas que nos proponemos. Se trata de una realidad con múltiples elementos: arte, sociedad, sistema educativo, alumnado, profesorado, y todos sujetos a posibles variaciones. Por método entendemos la variedad de aproximaciones empleadas en la investigación para reunir los datos que van a emplearse como base para la interpretación y evaluación, son las técnicas y procedimientos empleados en el proceso de obtención de datos.

#### **¿Qué es la metodología cualitativa?**

- Presenta los datos en forma de narración (McMillan 2005:18).
- Es la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos (Pérez Serrano 1990:20).

#### **¿Qué es la metodología cuantitativa?**

- Presenta los resultados estadísticos en forma de números (McMillan 2005:18). La mayoría de los métodos de investigación educativos son descriptivos (Cohen y Manion 1990:101).
- El objetivo de un buen diseño de investigación es proporcionar una respuesta fiable a una pregunta. La credibilidad supone el grado de aproximación a la realidad.

- La investigación puede ser relativa a grupos, instituciones, materiales, métodos o individuos e implican acciones tales como describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar a través de métodos rigurosos.

### **Enfoque mixto**

- En investigación pueden ser utilizados diferentes paradigmas por la observación del mismo problema. Sabariego (2004:77-78) se cuestiona si se pueden dar los dos enfoques en una investigación. La autora identifica tres posturas básicas:
- Incompatibilidad entre paradigmas que compiten de manera irreconciliable en la investigación.
- Unidad epistemológica de la ciencia, en la que se acepta la existencia de diferentes paradigmas.
- Complementariedad entre paradigmas que, aunque de base deontológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación.

Esta última postura es denominada por Sabariego “la tesis de la diversidad complementaria”, en la que lejos de dificultar o empobrecer la investigación, la potencian por las siguientes causas:

- Posibilitan la atención a los objetivos múltiples que puedan darse en una misma investigación.
- Vigorizándose mutuamente, al brindar puntos de vista y percepciones distintas, más verdaderas y más enriquecedoras que no podrían ofrecerse utilizando una sola de estas formas por separado.
- Contrastan resultados posiblemente divergentes y obligan a replanteamientos o razonamientos más depurados.

En definitiva, nuestra investigación constará de las siguientes fases:

**FASE A:** Encuesta general aplicada a todo el segmento de alumnos participantes. La encuesta va a cuantificar cuestiones principales como son intereses, conocimientos previos, y actitudes de los alumnos. La técnica de recogida de datos será el cuestionario.

**FASE B:** Entrevista semiestructurada con profesores especialistas de Educación Musical de Primaria y Secundaria. Están en contacto continuo con los alumnos objeto de estudio y serán sensibles a la problemática planteada. Con sus opiniones obtendremos datos complementarios a la investigación. Los datos obtenidos responden al método cualitativo. La técnica de recogida de datos será la entrevista semiestructurada.

**FASE C:** Aplicación de la propuesta didáctica: los comics.

### **Recursos**

Contamos con recursos humanos y materiales. Los medios humanos con los que contamos son los: alumnos, profesores, Equipos Directivos y la propia investigadora. También contamos con medios físicos como son el aula de música y recursos materiales como los cuestionarios, grabaciones realizadas a través de una grabadora electrónica (PDA), aparato reproductor de sonido, reproductor de DVD y cañón o proyector multimedia.

### **Temporalización**

Los cuestionarios se pasarán entre los meses de Marzo a Mayo a un total de 420 alumnos, e inmediatamente después y dependiendo de cada caso, se desarrollan los 217

comics entre los meses de Abril a Junio. Las entrevistas se realizan a un total de 6 profesores de Secundaria y Primaria, tres grabadas y 3 enviadas por email, todas después de haber tenido la experiencia de la Propuesta Didáctica, es decir, a finales del curso escolar. Se puede decir que la aplicación y recogida de datos abarca el tercer trimestre del curso 2005/2006. El análisis y evaluación de los datos recogidos se hará en los meses de verano posteriores.

### 6.5.2 Población y muestra

#### Alumnos

La investigación se ha llevado a cabo sobre un total de 420 alumnos, abarcando una gran diversidad tanto en edades, como en segmentos sociales, culturales y de formas de vida. Esto a priori puede dar poca precisión a la investigación, pero precisamente en nuestro tipo de estudio va a ser un elemento básico, pues los resultados queremos que sean extensibles a toda la franja etérea de la preadolescencia: de 11 a 14 años. Ésta franja da lugar a múltiples variables como es el centro en el que estudian, todos públicos, colegio o instituto, rol en el centro, es decir, si son los mayores en el colegio o los pequeños en el instituto, el entorno en el que viven, se es ciudad o pueblo, etc... Incluso, los grupos son tenidos en cuenta desde centros de población bastante diferenciados: Madrid, Norte, Sur, Este, Oeste y Centro. Pero estos factores, demasiado determinantes a la hora de hacer un estudio tipo generalizado, en nuestro caso sí nos van a servir para concluir sobre un hecho que se da en grupos tan variados como los que se estudian.

Las características del alumnado responden la gran mayoría a la etapa evolutiva que viven: la preadolescencia y la adolescencia, por lo tanto tienen rasgos comunes

independientemente de la zona donde residen, de modo que se ha optado por unificarlos. A continuación se explican rasgos comunes a las edades con las que trabajamos y algunos productos de la realidad educativa y social que les ha tocado vivir. En adelante, pedimos tener siempre en cuenta las diferencias lógicas entre alumnos de centros de Primaria, todavía con rasgos más infantiles, con los de Secundaria

- A nivel académico cabe destacar una consecuencia directa del alto grado de matriculación de población inmigrante y de etnia gitana en Centro y Este con su correspondiente problemática en la que no nos vamos a detener.

Estos factores se traducen en:

- Escaso dominio de contenidos en materias instrumentales, tanto conceptuales como procedimentales.
  - Descenso de motivación por el estudio y en consecuencia deficientes o nulos hábitos de estudio.
  - Aumento del número de alumnos que exigen atención personalizada.
  - Incremento de problemas disciplinarios derivados tanto de las causas arriba apuntadas como de la presencia de alumnos provenientes de otros Centros.
- Sobre el aspecto psicológico cabe destacar que nos encontramos con una etapa de cambios, lo que produce:
    - Inestabilidad emocional como cambios de humor o agresividad, producto de búsqueda de la identidad personal y de una necesidad de autoafirmación del yo.

- A nivel cognitivo encontramos mejoras significativas en el desarrollo del lenguaje. Pasamos del pensamiento analítico-inductivo al hipotético-deductivo, de las operaciones concretas a las formales. También encontramos un aumento significativo de la memoria.
- En cuanto a las características sociales aparece la necesidad de independencia, los sentimientos de rebeldía y el idealismo social. Toma importancia la pandilla respecto a la familia y profesores. También es un periodo de aparición de los intereses profesionales y académicos.
- Un aspecto preocupante para nuestra sociedad es el inicio cada vez más temprano en el consumo de tabaco, alcohol (según un estudio publicado el 04-12-2007 por la Obra Social de “La Caixa”, los adolescentes españoles empiezan a beber a los 13 años aproximadamente), y otras drogas más peligrosas como el cannabis y la cocaína, consecuencia de actitudes de irresponsabilidad más negativo en los alumnos y con el consiguiente efecto negativo en los jóvenes.
- Hay rasgos físicos que determinan su comportamiento y personalidad.
- La existencia de diferentes ritmos de desarrollo entre los alumnos acentúa las diferencias físicas entre ellos, lo que puede provocar problemas de complejos en aquellos con maduración tardía.
- Aparecen desequilibrios en las comidas, producto de la excesiva preocupación por el aspecto físico, obesidad, anorexia, bulimia, son problemas a tener en cuenta en este aspecto.

### Profesores

Son 16 profesores en total los que han participado. En Primaria han intervenido 6: 5 especialistas en Educación musical, algunos licenciados en Historia y ciencias de la música, y 1 generalista impartiendo plástica. En Secundaria han sido 10 los que han intervenido, 6 especialistas de Música y 4 de Plástica, son licenciados en Musicología, Bellas Artes, Geografía e Historia y Arte. Todos desarrollan su labor en centros públicos y la mayoría son funcionarios de carrera con sólo 2 interinos del total. En el caso de las entrevistas, se han formulado a seis profesores de diferentes zonas, lo cual ha favorecido el grado de comparación entre las respuestas dadas en el caso de Primaria respecto a las de Secundaria, ya que suponen entornos relativamente parecidos.

### Centros

La imposibilidad obvia de no poder trabajar con todos los sujetos de la población de la Comunidad de Madrid, nos obliga a tener que elegir una muestra que representa en todas sus características y peculiaridades a la población de referencia. Se han seleccionado sólo centros públicos y se han escogido una muestra de Primaria y una de Secundaria por cada punto cardinal de la Comunidad, así que resultan seleccionados 5 colegios y 5 institutos correspondientes a las cinco áreas territoriales de Madrid: Norte, Sur, Este, Oeste y Centro, total 10 centros educativos. Hay que aclarar, que no todas las áreas corresponden con la Subdirección de Área Territorial administrativa correspondiente, es decir, que aunque sí se ajusten los centros a los 5 puntos cardinales, en el caso de Madrid Norte, no se han elegido centros de ese Área Territorial, pues en ella la mayoría de sus centros, excepto poblaciones tan importantes como Alcobendas, Colmenar Viejo, San Sebastián de los Reyes o Tres Cantos, poseen un número de aulas muy reducido o simplemente no poseen centro educativo, hablamos de localidades



como Garganta de los Montes, Horcajo o Patones. Por tanto se decidió trabajar con centros de Collado Villalba y Moralarzal, que aunque pertenecen al Área Territorial Madrid-Oeste, geográficamente se pueden incluir dentro de la zona Norte.

### Estudio piloto

En las encuestas con grandes poblaciones como es la Comunidad de Madrid, es un requisito imprescindible realizar una prueba piloto, que consiste en la aplicación previa en menor escala de todos los procedimientos que se utilizarán en la encuesta final. En nuestro caso se realizó un estudio piloto en centros pertenecientes a la localidad de Cercedilla, con un grupo de población elegido al azar, pero con características similares a los alumnos objeto de estudio. Se hizo el estudio piloto a alumnos de 5º de Primaria a 2º de la E.S.O. Eso nos sirvió como guía para el transcurso de las posteriores encuestas, recogida y análisis de datos.

El estudio se ha llevado a cabo en la Comunidad de Madrid en un total de 11 centros, más los 2 del estudio piloto. Intentando que fuera su desarrollo lo más cercano a la realidad y con ello, lo más fiable, decidimos extender el radio de acción hacia todos los puntos cardinales de la Comunidad. De ese modo se recogía la mayor diversidad posible tanto de alumnado, como de centros, recursos y contextos socioculturales. La elección de centro en muchos casos fue aleatoria y en otros se procuraba tener alguna conexión de tipo profesional o de mera amistad con alguien del centro. De todos modos, aunque siempre fue muy bien acogida la propuesta, hubo un centro en el que no sólo fue rechazada mi labor, sino que fue cuestionada y si cabe menospreciada. Salvo ese caso, la tarea fue gratamente satisfactoria en todos y cada uno de los centros.

Los datos están basados en el Proyecto Educativo de Centro, del cual se han recogido las características y los datos referidos a las señas de identidad propias de cada uno como son el entorno sociocultural y económico del centro, así como la dotación y

organización de algunas de sus asignaturas (Música y Plástica), porcentaje e incidencia de la población inmigrante en las aulas, grado de interés y participación de las familias en la comunidad educativa, etc.

Los centros han sido agrupados por zonas divididas administrativamente en Subdirecciones Norte, Sur, Este, Oeste y Centro, excepto en el caso de la zona NORTE, en la que han sido escogidos centros de la sierra Noroeste de Madrid: Villalba y Moralarzal, por considerarse centros con más población escolar que en los de la zona Norte, en la que la mayoría de los centros son CRA (Centros Rurales Asociados).

El acercamiento a la realidad sociocultural y económica que enmarca a cada centro se ha hecho de forma unificada en los colegios e institutos de una misma zona, unificando así sus Proyectos Educativos.

### **MADRID NORTE**

**CEIP Cañada Real.** Collado Villalba

**IES Carmen Martín Gaité.** Moralarzal

Los centros de Primaria y Secundaria, aunque se sitúan en poblaciones diferentes, sus características sí se pueden unificar al ser poblaciones cercanas y con características similares por zona y población que trabaja en ella. Los centros se hayan situados en una zona originada por el crecimiento urbano de la población, ambos son de reciente creación, con aulas de Música y relativamente bien dotados, y se caracterizan entre otras cosas por aglutinar buena parte de los flujos migratorios de toda índole que se están produciendo en la actualidad. Señalar que en el caso de Secundaria, los alumnos provienen de diferentes poblaciones: Moralarzal, Becerril de la Sierra, El Boalo, Cerceda y Mataelpino, lo cual supone su traslado por ruta, sin suponer esto ningún inconveniente para su rendimiento escolar. Cabría destacar el caso del centro de

Primaria que se sitúa en una zona de viviendas de protección oficial acogiendo a una masa bastante importante de población inmigrante y de realojo, lo cual conlleva una grave problemática socioeconómica y cultural. El índice de población inmigrante pues es muy elevado en ambos centros, llegando a suponer la media del 50 % ó 60 % entre los dos centros. La población mayoritaria de inmigrantes procede de Marruecos en el centro de Primaria, seguida de las nacionalidades colombiana, chilena, Rumana, Ecuatoriana, brasileña, china,... hasta un total de 25 nacionalidades distintas.

Este hecho condiciona enormemente la labor pedagógica, puesto que tanta diversidad no permite el desarrollo normal de los programas, además, hay que destacar el freno que supone en las actuaciones docentes el comportamiento y actitud del alumnado marroquí destacado en el caso de Collado Villalba. La existencia de tanta inmigración provoca competencias curriculares muy dispares que dependen de su historia escolar, la cual en algunos casos es incluso nula.

### **MADRID SUR**

**CEIP Andrés Manjón.** Fuenlabrada

**IES Joaquín Araújo.** Fuenlabrada

A pesar de que el centro de Primaria está ubicado en las afueras de Fuenlabrada y el centro de Secundaria en el centro de la población, podemos hablar de características comunes que les unen. En ambos casos, la mayor parte de las familias están compuestas por los padres y dos hijos. El índice de paro es bajo, suele trabajar sólo el padre, ya que el 66% de las madres se dedican a las labores del hogar, la mayoría del resto trabajan en el sector de servicios (limpieza del hogar). El nivel de estudios que predomina tanto en padres como en madres es de Estudios Primarios. Al término de la jornada lectiva una gran mayoría realiza alguna actividad organizada, casi siempre deporte, sólo un 21% dice no hacer nada. En el caso de Primaria los padres suelen acudir en mayor proporción

a las citas individuales con el tutor y menos a las reuniones generales del aula, siendo la baja asistencia más acusada en los niveles superiores. El interés de los padres al finalizar el curso se centra en el positivo resultado académico de sus hijos, a continuación centran su interés por conseguir un adecuado grado de convivencia así como alcanzar su desarrollo personal.

### **MADRID ESTE**

**CEIP Virgen del Puerto** Perales de Tajuña

**IES Anselmo Lorenzo** (sección Morata de Tajuña)

El centro de Primaria y Secundaria aunque de poblaciones diferentes, pertenecen a la misma zona ya que son localidades separadas por 8 Km., de modo que comparten características similares, por lo cual hemos optado por su reunificación. Se trata de centros pequeños, de línea uno en Primaria y sin el ciclo de Bachillerato en Secundaria. El centro de Secundaria pertenece al I.E.S. Anselmo Lorenzo de San Martín de la Vega, situado a unos 10 kilómetros en dirección Oeste a pesar de lo cual, la sección cuenta con una gran autonomía en cuanto a su funcionamiento se refiere, tanto en el aspecto académico como en el administrativo.

Los centros están ubicados en una zona rural, siendo poblaciones con menos de 5.000 habitantes en el caso de Morata y de 2.500 en el caso de Perales, siendo la principal actividad económica de la zona las cementeras. Como aspecto reseñable, cabe destacar el hecho de existir gran inestabilidad en la plantilla del profesorado de Secundaria, produciéndose frecuentes cambios de profesores en los departamentos, lo que le hace perder cierta continuidad a las iniciativas departamentales, (como en cuanto a compras de material, etc.).

En cuanto a los recursos materiales, centrándonos en lo referente a música, los centros cuentan con un aula de música bien dotadas de material. También consta de elementos audiovisuales como televisión, video, DVD y ordenador. Consta de variados CDs y películas. Quizás el elemento que más puede echarse en falta puede ser el que no exista un salón de actos en ninguno de los centros, con lo que ello conlleva en el desarrollo de una asignatura como es la música.

### **MADRID OESTE**

**CEIP Federico García Lorca.** Majadahonda

**IES Carlos Bousoño.** Majadahonda

Los centros situados en la localidad de Majadahonda, a pesar de su proximidad con la capital, pertenecen al área territorial Madrid-Oeste. Son poblaciones en las que el crecimiento de la población se debe, en gran medida, a las migraciones internas desde otras zonas del país, principalmente de la propia Comunidad de Madrid. En cuanto a la población extranjera, hay que destacar la presencia un gran número de inmigrantes procedentes, principalmente, de Ecuador, Marruecos, Rumanía, República Dominicana, Colombia, Bolivia y Argentina. El nivel socioeconómico y educativo es elevado. Presentan como media una de las mayores rentas de la Comunidad junto con otras poblaciones como Pozuelo. La tasa de paro es significativamente inferior a la del conjunto de la Comunidad de Madrid.

En cuanto a la infraestructura y dotación de los centros, tenemos que además de las aulas destinadas a los cursos de primaria y secundaria que se imparten, disponen de espacios para asignaturas como música, audiovisuales y plástica. En cuanto al equipamiento audiovisual, tan importante para nuestro trabajo, los centros cuentan con el material audiovisual necesario para desarrollar sus actividades: ordenadores, televisores con video y DVD, cámara de vídeo, cañones de proyección, etc.

### **MADRID CENTRO**

**CEIP Ciudad de Valencia** (Barrio de Sta. Eugenia, Distrito Vallecas)

**IES María de Molina** (Barrio de Aluche, Distrito La Latina)

Entre los centros de Primaria y Secundaria correspondientes a la zona Centro hay diferencias en cuanto al entorno social, cultural y económico, por tanto su tratamiento se merece un tratamiento por separado, siendo el caso de Primaria el de un centro de nivel medio y el de Secundaria de nivel socioeconómico y cultural bajo. El centro de Primaria Ciudad de Valencia está situado en un barrio con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto. En la convivencia de la comunidad educativa se siente un interés aceptable por parte de las familias hacia la educación de sus hijos en todos sus aspectos, dentro de los cuales se incluye el arte y la música. Además las familias cuentan con recursos económicos suficientes además de culturales. El colegio todavía posee una población relativamente homogénea en cuanto origen y procedencia cultural, no obstante hay un grado de integración de raza gitana medio, con dos niños gitanos por clase, los cuales tienen un índice muy alto de absentismo escolar. La llegada de inmigrantes es clara pero no es tan importante como en otros centros, además los problemas que podrían estar ocasionados por el idioma no existen, pudiéndose afirmar que este hecho no influye en el rendimiento general del centro. Hay unos recursos culturales y materiales bastante aceptables.

El centro de Secundaria María de Molina, está situado en un barrio (Aluche) dentro del Distrito de La Latina, con un entorno algo deprimido, ya que se sitúa por debajo de la media de la renta de los ciudadanos madrileños junto con San Blas, Villa de Vallecas, Carabanchel, Vicálvaro, Villaverde y Usera en cuanto a recursos económicos de las familias. Destaca por ser una zona con gran extensión de población sudamericana, lo cual en principio no debería suponer mayor problema, pero el desarraigo cultural y la realidad laboral de las familias provoca en algunos casos cierto

alejamiento con los hijos. Muchas veces eso da a lugar a la formación de grupos o pandillas que dirigen sus intereses hacia otros temas alejados totalmente del entorno educativo: del instituto. Por eso, es importante ser conscientes de que una realidad educativa con alto nivel de alumnos sin ningún interés ni expectativa, va a decidir muchas de las estrategias que se planteen.

### **ESTUDIO PILOTO**

**CEIP Vía Romana.** Cercedilla

**IES Las Dehesas.** Cercedilla

Se trata de dos centros de titularidad pública, situados en la zona noroeste de la Comunidad de Madrid, a 56 Km. de la Capital y a unos 30 Km. de Segovia. Con una superficie de 35,8 km<sup>2</sup> y con un total de 6.700 habitantes se perfila como un pueblo serrano, en el que sus habitantes se dedican fundamentalmente al comercio, la hostelería, la ganadería y los servicios públicos. Por su ubicación, en pleno corazón de la Sierra del Guadarrama, el municipio es eminentemente montañoso, lo cual unido a una buena oferta cultural, ocio y aventura, configuran un municipio con una gran oferta para el turismo y para sus propios habitantes. Este hecho provoca que la población habitual de pueblo se vea cuadruplicada en periodos vacacionales y fines de semana. A lo largo de un periodo de tiempo relativamente corto este municipio ha sufrido un importante incremento en la población, asimismo situándose entre los municipios de la Comunidad de Madrid con mayor índice de natalidad (la población a 1 de enero de 2005 es preferentemente joven). Los servicios culturales y de ocio con los que cuentan los alumnos son buenos, destacando el buen funcionamiento y la gran proyección social de la escuela de música, perteneciendo a ésta gran número de los alumnos de los centros objeto de estudio piloto.

El Colegio cuenta con 12 aulas y 300 plazas y el Instituto con 13 aulas y 407 plazas. Ambos centros cuentan con aula de música y profesor especialista, considerando en ambos casos que los alumnos en general tienen un nivel medio de conocimientos musicales. El porcentaje de población inmigrante es de un 15 %, la mayoría de origen magrebí, no se detectan problemas relacionados con el absentismo escolar ni por un alumnado numeroso con NEE (Necesidades Educativas Especiales). La mayoría del profesorado es definitivo en los centros y su relación con el resto de la comunidad educativa es bueno. De todo esto se puede concluir que se trata de un entorno social y cultural relativamente rico, con nivel económico medio y con variedad de servicios sociales y culturales, lo cual lleva a considerar estos centros como centros de características aceptables para el desarrollo de prueba propuesta.

Tabla 8: Centros Escolares

<b>ZONAS</b>	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>
<b>NORTE</b>	<b>CEIP Cañada Real</b> Collado Villalba	<b>IES Carmen Martín Gaité</b> Moralzarzal
<b>SUR</b>	<b>CEIP Andrés Manjón</b> Fuenlabrada	<b>IES Joaquín Araújo</b> Fuenlabrada
<b>ESTE</b>	<b>CEIP Virgen del Puerto.</b> Perales de Tajuña	<b>IES Anselmo Lorenzo</b> Sección Morata de Tajuña
<b>OESTE</b>	<b>CEIP Federico García Lorca.</b> Majadahonda	<b>IES Carlos Bousoño</b> Majadahonda
<b>CENTRO</b>	<b>CEIP Ciudad de Valencia</b> Barrio de Sta. Eugenia Distrito Vallecas	<b>IES María de Molina</b> Barrio de Aluche Distrito La Latina
<b>PILOTO</b>	<b>CEIP Vía Romana</b> Cercedilla	<b>IES Las Dehesas</b> Cercedilla



### 6.5.3 Técnicas de recogida de datos

Las pruebas que se van a aplicar y sus características están íntimamente relacionadas con la naturaleza de la investigación que llevamos a cabo, la cual recordemos una vez más que combina métodos de investigación educativa cuantitativos y cualitativos. De este modo, concurrirán técnicas variadas correspondiendo a cada tipo de acercamiento a la realidad educativa y a cada fin planteado en un determinado momento, serán cuestionarios, entrevistas y comics. Serán cuantitativos los cuestionarios y los comics ya que ofrecen una cuantificación de los resultados, y cualitativas las entrevistas ya que recogerán ideas, sentimientos y actitudes que de ninguna manera pueden ser cuantificables. Todos los resultados estarán en íntima relación con los objetivos planteados y la naturaleza de la investigación.

#### **Características de los Cuestionarios**

Es la técnica más extendida en la investigación educativa, es relativamente económico, rápido, aparentemente fácil y fiable. Se aplica a un total de 420 individuos y nos es útil para la descripción de un fenómeno educativo como es la situación actual de la ópera dentro de las actitudes y conocimientos de los alumnos de primaria y secundaria. En nuestro caso, el aplicar solamente el cuestionario a los alumnos, plantea una visión de la realidad sesgada, ya que no nos aporta datos sobre el punto de vista del docente o el grado de éxito de la propuesta didáctica.

Los objetivos que nos planteamos conseguir con los cuestionarios son objetivos conductistas, es decir, cuantificables o traducidos a datos numéricos o de porcentajes y siempre en estrecha comunicación con los objetivos planteados en la investigación. Dada la naturaleza de la técnica y de la población a la que va dirigida, los ítems son claros, cortos y sencillos, y la duración del cuestionario no sobrepasa la media hora.

Todo esto influye en una aceptación positiva por parte de los entrevistados y de los profesores que aplican los cuestionarios. Una vez seguidos todos los pasos que propone McMillan y Schumacher (2005:237), se elaboraron definitivamente los cuestionarios y una vez aplicados, se cuantificaron los resultados para su posterior interpretación.

El cuestionario es, como ya se ha comentado en su anterior justificación, el método descriptivo más empleado en investigación educativa. Según Cohen y Manion (1990:132), hay cuatro prerequisites fundamentales para el diseño de cualquier encuesta (modalidad de metodología cuantitativa dentro de la cual se encuentra el cuestionario), son la especificación de:

- 1) La finalidad exacta de la investigación: obtener una detallada descripción de los conocimientos y actitudes de los adolescentes ante la ópera.
- 2) La población sobre la que se centra la encuesta: alumnos de 10 a 14 años de centros públicos de la Comunidad de Madrid pertenecientes a las Subdirecciones de Área territorial Madrid-Centro, Madrid-Noroeste, Madrid-Sur, Madrid-Oeste y Madrid-Este.
- 3) Los recursos que están disponibles: la elaboración, impresión y entrega de las encuestas.
- 4) La temporalización: los cuestionarios se pasaron entre los meses de Marzo a Mayo de 2006.

### **Características de las Entrevistas**

En nuestro caso es una técnica de recogida de datos cualitativa porque va a ir dirigida a la captación de datos diferentes a los cuestionarios en tanto que se recogen

informaciones no cuantificables en números, pero muy valiosas para la investigación como son sentimientos, aportaciones personales o actitudes. Se tiene el riesgo de la subjetividad en su planteamiento, desarrollo y análisis, sin embargo es muy útil porque es flexible y adaptable, pueden observarse respuestas verbales y no verbales y da pie a climas de confianza en los que de otra manera no se concluirían determinados asuntos.

El tipo de entrevista es guiada, con preguntas de respuesta abierta, el tema es elegido de antemano, el orden y la formulación de las preguntas las decide el entrevistador, pero hay un margen para la desviación a temas subyacentes o relacionados, dado el clima abierto y dialogante de la situación. Según McMillan y Schumacher (Op. Cit.:460), correspondería a una entrevista fenomenológica puesto que estudia el significado de una experiencia vivida entre unos participantes seleccionados. La experiencia vivida es la propuesta didáctica y los participantes los profesores que la han aplicado.

La entrevista semiestructurada como es el caso, parte de un guión que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones. Por otro lado si el investigador sólo integra la información preestablecida y no está en actitud de escucha activa puede perder ocasiones que le hubieran permitido avanzar en su investigación.

Se ha optado por esta organización porque las entrevistas estructuradas dejan poco margen para que el entrevistado pueda añadir comentarios, realizar apreciaciones o salirse del guión, lo cual no nos interesa pues queremos recoger datos referidos a

actitudes, sentimientos e ideas que sólo pueden recogerse de forma abierta. Por otro lado, las entrevistas no estructuradas dejarían demasiado margen de libertad en la entrevista y permitiría que las preguntas se dispersaran hacia temas casi de mayor interés para el entrevistado que para el entrevistador.

### **Características de los Comics**

Supone una fuente primordial a la hora de interpretar los datos de la investigación, son los materiales sobre los cuales debemos verter todas nuestras conclusiones, su evaluación parte de criterios subjetivos y una vez organizados los resultados, se cuantifican. Una vez recogidos los datos sobre un total de 217 comics, se organizan según el grado de creatividad que muestran los alumnos, el cual se va a hacer partiendo de unos criterios debidamente puntualizados (Cap. 8 “Análisis de los resultados”).

Pretendemos que estos materiales nos reporten resultados acerca de tres elementos básicos: la capacidad para la creación en general, para la creación literaria o narrativa y la creación icónica. La virtualidad del cómic resulta especialmente atractiva desde una doble perspectiva, desde su capacidad para la asimilación y desarrollo de procesos como el dibujo o la narrativa, y desde su capacidad para aspectos de enseñanza-aprendizaje de contenidos como los argumentos, autores o personajes, sin olvidar aspectos actitudinales como son el trabajo cooperativo o posturas más abiertas hacia la ópera.

Venimos insistiendo en la capacidad del cómic para transmitir contenidos y facilitar el desarrollo de determinados procesos mentales, físicos o psicomotrices, procedimentales como estructuras narrativas, simbologías, iconografía,... y actitudinales. De todas ellas, destaca su propiedad a la hora de desarrollar o mostrar la sucesión de hechos y relaciones lingüísticas que tienen lugar a través del tiempo. Su característica de

ritmo estrictamente temporal, resulta ser un material ideal para superar dificultades que podrían encontrarse para asimilar argumentos con la variable del tiempo y espacio que en algunos casos conlleva un alto grado de abstracción en los argumentos de muchas óperas.

### 6.5.4 Aplicación de la investigación

Es el proceso en el que se llevan a cabo las pruebas establecidas y debidamente justificadas. En la mayoría de los casos ha sido una persona ajena a la investigadora la que ha pasado las pruebas, tanto los cuestionarios, como los comics.

#### **Aplicación de la investigación: Cuestionarios**

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo sobre un total de 420 alumnos de 10 a 14 años de Escuelas Primarias e Institutos públicos en las diferentes subdirecciones de área en las que se organiza la Comunidad de Madrid. La elaboración, impresión y entrega de las encuestas corrieron a cargo del investigador, llevándose a cabo entre los meses de Marzo a Mayo de 2006.

#### **Aplicación de la investigación: Entrevistas**

Es el recurso con el que vamos a contar para tomar contacto con otro tipo de informante: el profesorado. El total de profesores entrevistados es de 5 profesores de Secundaria y 1 de Primaria. Las entrevistas fueron 6 en total, 3 orales recogidas en una grabadora (PDA), y las otras 3 enviadas por Internet vía mail. Una vez realizadas se hizo la transcripción de las primeras con todos los datos de manera literal. En el posterior análisis de las entrevistas, la investigadora hace además una

redacción de las reflexiones resultantes de todas ellas, de modo que unas con otras, todas lleven a una elaboración desarrollada de los datos recogidos por esta técnica. La tipología de los entrevistados ya se ha hecho en el apartado de “Población y muestra”, aunque cabe destacar que todos se mostraron conformes en hacer la entrevista, ofrecieron todas las facilidades y fueron muy abiertos y dialogantes en todo momento. En una entrevista cualitativa como ésta, hemos planteado preguntas guiadas referidas tanto a los conocimientos musicales, como a gustos, experiencias vividas, actitudes, aptitudes, opiniones y sentimientos. Al igual que en los cuestionarios, las preguntas planteadas en las entrevistas, a pesar de tener más margen de variación dependiendo de la situación, son planificadas y anotadas para no perder nunca el sentido y la dirección de la entrevista a pesar del margen de libertad establecido que siempre ha de ser relativo. En el apartado correspondiente a la aplicación de la investigación se muestra una tabla en la que se reflejan los objetivos y las cuestiones planteadas para ver de forma gráfica la conexión implícita existente entre ambos. Las preguntas no corresponden a un guión fijo aunque así aparezca reflejado en el anexo, hay pausas, silencios, tanteos y comentarios que van surgiendo, pero esos no pueden ser previstos aunque sí queden reflejados en la transcripción de las entrevistas. Además se pretende crear un clima de confianza entre colegas, lo cual obliga a ir redefiniendo preguntas alternativas según el transcurso de la entrevista.

### **Aplicación de la investigación. Los comics**

La aplicación del cómic tanto como Material Didáctico, como fuente de recogida y análisis de datos, parte de la obligación y necesidad de adecuar los materiales a los tiempos actuales, por eso, en el caso del cómic, se dan virtudes y potencialidades de gran interés y atractivo, además de resultar de fácil manejo. El cómic es susceptible de transmitir contenidos, al tiempo que puede facilitar el desarrollo de determinadas

habilidades y destrezas que de ninguna manera son privativas de un área concreta. De éste modo su aplicación se dirige al desarrollo de estrategias y características ya citadas, y además hacia su aplicación en el mayor número de áreas posibles y no sólo a lo que tradicionalmente se venía dando: plástica y expresión lingüística.

En la puesta en marcha del proceso de creación de los comics, se presentó a los profesores una guía de elaboración de los comics (ver anexos) en la que se detallaban los pasos a seguir:

1º) Lectura del argumento: distribuido en viñetas para su mejor comprensión a la hora de realizar el comic por ellos mismos.

2º) Caracterización de los personajes: dibujo de los personajes una vez leída y comprendida la historia.

3º) Elaboración del cómic: en las viñetas entregadas en blanco, allí dibujan y escriben de manera que trasladen la ópera al comic hecho por ellos mismos.

4º) Elaboración de la portada: en ella figuran los datos de la obra y en algunos casos la decoran con elementos referidos a la misma.

➤ Las óperas: la elección de las obras a trabajar en los comics no ha sido en absoluto de manera arbitraria, más adelante, en el capítulo 7. “Aplicación de la investigación”, se explicarán los criterios de selección que se han seguido. Las óperas elegidas son: “La Traviata” de Verdi, “La Flauta Mágica” de Mozart y “El Barbero de Sevilla” de Rossini. En este apartado se relata cada uno de los argumentos de las tres óperas, se dan breves pinceladas de la biografía de sus autores y se contextualiza de alguna manera la obra con el momento y lugar de su composición.

### 6.5.5 Análisis e Interpretación de los resultados

Se trata de exponer los resultados obtenidos a partir de la recopilación de datos en la investigación. En este punto queda establecer los resultados tal y como se han obtenido, para su posterior análisis e interpretación. Han sido organizados mediante una categorización de las respuestas en el caso de las encuestas y las entrevistas, y mediante unificación de criterios creativos en el caso de los comics.

#### **Análisis e Interpretación de los resultados. Cuestionarios**

La descripción de datos se realiza en base a unos criterios de valoración cuantitativa. Estos suponen la organización los datos por grupos de población: Cursos, Etapas, Zonas y Sexos, además de una visión general del total con los datos ordenados de mayor a menor índice de resultados.

En algunos casos las distinciones en algún grupo de población no han sido significativas, pero aún así se han recogido para seguir un orden que podría resultar significativo en el análisis e interpretación de los resultados. Se ha llevado a cabo a través de la aplicación informática Excel, se han pasado los datos a una hoja de cálculo la cual nos ha facilitado la organización por grupos de población y el cálculo de datos totales y porcentajes. Para la categorización de las respuestas se han tenido como referencia los objetivos planteados en la investigación, y a partir de ahí, derivan otros planteados para los alumnos. Se reducen a 4 las categorías establecidas con las cuestiones de la encuesta correspondiente en cada una de ellas.



## CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS

Tabla 9: Categorización de las respuestas

OBJETIVOS GENERALES				
1. Acercar a los alumnos al mundo de la ópera a través de técnicas creativas y motivadoras de expresión plástica.	2. Ofrecer herramientas didácticas accesibles y motivadoras tanto para los alumnos como para los profesores.	3. Impulsar el tratamiento curricular de la ópera en los planes de estudio de primaria y generar nuevas actitudes tanto profesionales como administrativas hacia el tratamiento de la ópera en el aula.	4. Conocer la opinión de los alumnos acerca de la ópera y determinar el grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.	5. Conocer la opinión de los profesores sobre el método propuesto y recoger opiniones y propuestas.
CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS				
OBJETIVOS DERIVADOS		CUESTIONARIO		
Conocer la opinión de los alumnos acerca de la ópera.		Cuestiones nº 1, 2 y 10.		
Determinar el grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.		Cuestiones nº 3, 4, 6, 7, 8 y 9.		
Analizar el tipo de aptitud de los alumnos hacia el género.		Cuestiones nº 5, 10 y 13.		
Determinar las razones que han llevado a establecer las actitudes dadas en los alumnos.		Cuestiones nº 1, 2, 3, 4, 11 y 12.		

### **Análisis e Interpretación de los resultados. Entrevistas**

La descripción y análisis de los datos obtenidos en las entrevistas no se ciñen exclusivamente a la transcripción de las mismas, sino que se establecen unos criterios de valoración cualitativa con la muestra de un informe en el que se han unificado las distintas respuestas obtenidas acerca de un mismo tema. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, de modo que ni las preguntas fueron siempre las mismas, ni por supuesto, las respuestas fueron nunca iguales, ya que todas tenían carácter abierto. Sin embargo, sí podemos asegurar que las preguntas giraban siempre en torno a unas cuestiones claves al igual que las respuestas, de modo que son susceptibles, tanto las preguntas como las respuestas, de ser organizadas por grupos. Esos grupos se han organizado en torno a los objetivos planteados para el profesorado, de esta manera se organizan cinco criterios para conocer la opinión de los profesores acerca de:

1. La experiencia
2. El método
3. El trabajo de la ópera en el aula
4. Sus conocimientos sobre ópera
5. Propuestas de mejora y sugerencias

No olvidemos que estamos ante un tipo de investigación cualitativa de carácter descriptivo donde el relato del informante adquiere gran importancia porque si no supone la única fuente de información, sí responde a cuestiones planteadas de gran importancia. Las transcripciones son exactas a la realidad y se encuentran todas ellas en los anexos.

### **Análisis e Interpretación de los resultados. Comics**

El hecho de elegir el cómic como instrumento educativo queda suficientemente aclarado si nos remitimos a sus posibilidades educativas, comunicativas y motivadoras. Supone un instrumento económico, de fácil manejo por sus materiales y formato, relativamente rápido, familiar y muy atractivo para los alumnos. Se trabajan los componentes narrativo, icónico y social, lo cual, unido a objetivos musicales, puede suponer un trabajo muy completo para el alumno. Si bien la elección y la aplicación del cómic queda debidamente justificado, el momento de la evaluación supone un trabajo más elaborado en el sentido de que se han tenido que establecer criterios, niveles y categorías de manera totalmente original, subjetiva y personal.

La evaluación de los comics, aunque novedosa, ha partido de unas bases sustentadas en lo que autores como Artola (2004) y Saturnino de la Torre (2005) han dejado establecidas en cuanto a evaluación de creatividad narrativa y gráfica. Los indicadores del grado de creatividad se han organizado en tres campos bien definidos: a) el creativo: general, b) el narrativo: destinado al aspecto literario, y c) el icónico: dirigido a los recursos utilizados gráficamente. Los criterios no son numerosos con el objetivo de concretar mejor los resultados. (Ver hoja de registro en la página siguiente).

La investigadora ha sido el único agente evaluador, el proceso, aunque subjetivo, ha sido unificado y basado en criterios de creatividad general, literaria y artística recogidos en una hoja de registro. La prueba aplicada, como se viene diciendo, es de nueva creación, ya que las necesidades son también nuevas en este campo. Es un producto, un proceso y una situación antes nunca evaluada desde el punto de vista creativo, así que es por ello que ha sido confeccionada una prueba para tal fin. No obstante, se han tenido como referencia autores antes indicados y pruebas como: “Prueba de imaginación creadora (PIC)” de Artola (2004). Evalúa la creatividad narrativa y gráfica. Está basada en los test de Torrance y “Evaluación de la creatividad

gráfica (ECG) de Saturnino de la Torre 2005, para escolares y universitarios”. Posteriormente, se hace una descripción detallada del valor y significado de cada uno de los criterios objeto de la evaluación.

Tabla 10: Hoja de registro de evaluación de la creatividad

	Criterio	Indicadores de la creatividad plástica Pautas observadas	NIVEL			
			Bajo	Medio	Alto	Exc.
Componente CREATIVO	Flexibilidad	Diferentes perspectivas, variedad. Diversidad. Inclusión de diferentes elementos: colores, formas,...				
	Fluidez	Numerosas respuestas, continuidad, fluido, coordinación, productividad.				
	Originalidad	Respuestas inusuales, uso diferente del color, forma, personajes, presentación diferente, innovación, atrevido, fuera de guión, inventiva.				
	Elaboración	Trabajo concienzudo, recreación en la actividad, auténtico, creíble, bien terminado.				
Componente NARRATIVO	El relato	Hilo argumental coherente, buena narración, estructura dramática Carga comunicativa creíble, ingenioso, agudo, con estilo, expresivo.				
	Contenido	Transmite ideas a través del texto. Uso de bocadillos.				
	Emoción provocada	Humor, atractivo, encanto, gusto, sorpresa, disfrute, diversión. Onomatopeyas.				
Componente ICÓNICO	Planos	Variedad de planos. Puntos de vista.				
	Personajes	Estereotipos de los personajes.				
	Recursos expresivos	Símbolos cinéticos. Metáforas visualizadas. Color y Luz.				

Fuente: Elaboración propia a partir de “Prueba de Imaginación Creadora” de Artola (2004)

### 6.5.6 Conclusiones

Suponen un apartado de enorme importancia no sólo por las propias conclusiones relativas al trabajo realizado, sino porque se abren líneas adicionales de investigación a la vista de los resultados obtenidos y se realizará el correspondiente análisis en las aportaciones relevantes de nuestro trabajo frente a otras anteriores y/o similares. En las conclusiones vamos a especificar hasta qué punto y con qué limitaciones quedan respondidas las preguntas planteadas en la investigación y veremos si es posible la generalización de las mismas. Están organizadas del siguiente modo:

- Consideraciones sobre el Marco Teórico, con un análisis recopilatorio de los principales puntos y datos obtenidos.
- Consideraciones sobre la Aplicación y Desarrollo de la investigación, en las que se comenten aspectos relevantes sobre el proceso.
- Conclusiones Generales, de máxima importancia e interés, ya que dan respuesta a los interrogantes y los objetivos planteados en la investigación.
- Grado de Consecución de los Objetivos y Utilidad del Estudio, donde se valora la importancia de este estudio para la comunidad educativa.
- Aportaciones a Futuras Investigaciones, en las que se mide la contribución en el trazado de nuevos caminos de investigación educativa.



## 7. Aplicación de la Investigación





## **7. APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación se expone un desarrollo extenso de cada uno de los elementos básicos de la investigación aplicada en el aula.

**7.1** En los cuestionarios se presenta la muestra ofrecida a los alumnos y la organización de las respuestas en categorías: categorización de las respuestas.

**7.2** En las entrevistas se muestran los objetivos planteados y de forma paralela las preguntas llevadas a cabo.

**7.3** Seguidamente llegamos a la primera propuesta didáctica. Se trata del trabajo llevado a cabo con Power Point y que finalmente fue apartado de la investigación ya que los resultados y la marcha del trabajo de los comics así lo hacían necesario.

**7.4** La segunda propuesta didáctica es la de los comics. Se darán los pormenores de la metodología siguiendo paso a paso todos los puntos por los que los alumnos han pasado, de manera que facilite la comprensión del proceso, acompañados de un gran número de imágenes que ilustran el proceso de creación de los mismos.

**7.5** En último lugar se plasma la experiencia desarrollada en uno de los centros que por circunstancias no pudo llevar a cabo la propuesta de las óperas en cómic, se trata de la creación de comics de temática libre a partir de una plantilla dada.

### **7.1 CUESTIONARIOS**

Una vez establecidos los requisitos básicos para la planificación de los cuestionarios, llega el momento de su diseño.

La validación por parte de expertos viene dada por Dña. Mª Isabel Fernández

Calvo en el caso de Primaria, D. Lorenzo Carmona Martínez en Secundaria, y por Dña. Carmen Moreno Sáez profesora adjunta de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Las pruebas fueron aplicadas por los profesores de música y entregadas y recogidas en mano por el propio investigador. En el planteamiento del cuestionario, se han tenido en cuenta todos los elementos que cita Fox (1981) en la modalidad de encuesta dentro de la cual se concreta la técnica del cuestionario:

1. Contexto de la encuesta: se busca una información con un propósito social útil para el cual la colaboración de los estudiantes es importante.
2. El contenido de la encuesta: ha sido elaborado en base a unos objetivos derivados de los generales y tras una búsqueda de información sobre el tema objeto de estudio como son contenidos establecidos en el currículum sobre ópera o en los libros de texto.
3. Las preguntas son claras y concretas, lenguaje sencillo y redacción eficaz. Los ítems corresponden a formato cerrado, abierto y en abanico.
4. La previsión de las respuestas ha sido hacia respuestas libres (solo una) y respuestas de tipo estructurado totalmente estructurada o con una opción libre (“otros”), recogiendo datos descriptivos.

El cuestionario es el siguiente:

Tabla 11: Cuestionario dirigido a los alumnos

**CUESTIONARIO PARA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**El formulario que vas a rellenar es sencillo y rápido. Intenta ser lo más sincero/a posible ya que los resultados irán dirigidos a una mejora educativa. Debes contestar con bolígrafo, marcar con una cruz o usar mayúsculas en los casos que sea necesario. Gracias por tu colaboración.**

CURSO\_\_\_\_\_ FECHA\_\_\_\_\_ EDAD\_\_\_\_\_ SEXO: ☐ CHICA ☐ CHICO

LUGAR DE NACIMIENTO\_\_\_\_\_

**1. Escribe tres tipos de música que te gusten:**

\_\_\_\_\_

**2. Escribe tres tipos de música que no te gusten:**

\_\_\_\_\_

**3. ¿Has visto, escuchado o asistido a la ópera alguna vez?** ☐ SI ☐ NO

**4. Si has contestado SI, señala dónde:**

<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> Colegio o instituto
<input type="checkbox"/> Ordenador	<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> Televisión
<input type="checkbox"/> Cine	<input type="checkbox"/> Teatro	<input type="checkbox"/> Otros_____

**5. ¿Te gustaría ir o repetir la experiencia, y así conocer mejor la ópera?:** (puedes marcar varias opciones)

<b><input type="checkbox"/> SI      POR:</b> <input type="checkbox"/> Ser una nueva experiencia <input type="checkbox"/> Ampliar mis conocimientos <input type="checkbox"/> Ser interesante <input type="checkbox"/> Ser una nueva forma de pasar el tiempo	<b><input type="checkbox"/> NO      POR:</b> <input type="checkbox"/> Ser aburrido <input type="checkbox"/> Ser muy costoso <input type="checkbox"/> No saber cómo comportarme <input type="checkbox"/> Sentir vergüenza al oír a los cantantes
---	---

**6. Señala los compositores de ópera que conozcas o que su nombre te resulte familiar.**

<input type="checkbox"/> MOZART	<input type="checkbox"/> VALLE INCLÁN	<input type="checkbox"/> ROSSINI	<input type="checkbox"/> VERDI
<input type="checkbox"/> MONTEVERDI	<input type="checkbox"/> TRULLI	<input type="checkbox"/> GERARD DE PARDIEU	<input type="checkbox"/> BIZET
<input type="checkbox"/> SHAKESPEARE	<input type="checkbox"/> BERLUSCONI	<input type="checkbox"/> FISICHELLA	<input type="checkbox"/> WAGNER

**7. Escribe el nombre de algún cantante de ópera (máximo tres).**

\_\_\_\_\_

**8. Marca los títulos que reconozcas como óperas:**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Falstaff              | <input type="checkbox"/> La historia interminable  | <input type="checkbox"/> Don Giovanni   |
| <input type="checkbox"/> Hamlet                | <input type="checkbox"/> Secretos del corazón      | <input type="checkbox"/> Carmen         |
| <input type="checkbox"/> La flauta mágica      | <input type="checkbox"/> La Celestina              | <input type="checkbox"/> El resplandor  |
| <input type="checkbox"/> El barbero de Sevilla | <input type="checkbox"/> La princesa y el guisante | <input type="checkbox"/> Guillermo Tell |

**9. Las voces de los cantantes de ópera se diferencian por tipos según el sexo y la altura de sus voces. Anota los que conozcas:**

\_\_\_\_\_

**10. Según tu punto de vista, la ópera se define como:** (puedes marcar varias opciones)

- |                                       |                                       |                                       |  |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Aburrida     | <input type="checkbox"/> Larga        | <input type="checkbox"/> Excitante    | <input type="checkbox"/> Divertida     |
| <input type="checkbox"/> Espectacular | <input type="checkbox"/> Intrigante   | <input type="checkbox"/> Agradable    | <input type="checkbox"/> Interesante   |
| <input type="checkbox"/> Entretenida  | <input type="checkbox"/> Bonita       | <input type="checkbox"/> Lujosa       | <input type="checkbox"/> Insoportable  |
| <input type="checkbox"/> Curiosa      | <input type="checkbox"/> Interminable | <input type="checkbox"/> Terrorífica  | <input type="checkbox"/> Ensordecedora |
| <input type="checkbox"/> Humorística  | <input type="checkbox"/> Anticuada    | <input type="checkbox"/> Seria        | <input type="checkbox"/> Simple        |
| <input type="checkbox"/> Ridícula     | <input type="checkbox"/> Clásica      | <input type="checkbox"/> Desagradable | <input type="checkbox"/> Glamurosa     |

**11. Si tuvieras que elegir la forma de ampliar tus conocimientos en este género, ¿a través de qué o quienes te gustaría hacerlo?:** (puedes marcar varias opciones)

- |   |  |                                     |
|---|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> TV                     | <input type="checkbox"/> Radio           | <input type="checkbox"/> DVD        |
| <input type="checkbox"/> Cine                   | <input type="checkbox"/> Internet        | <input type="checkbox"/> Profesores |
| <input type="checkbox"/> Programas informáticos | <input type="checkbox"/> Cuentos         | <input type="checkbox"/> Familia    |
| <input type="checkbox"/> Juegos de ordenador    | <input type="checkbox"/> Juegos de mesa  | <input type="checkbox"/> Amigos     |
| <input type="checkbox"/> Escuela o Instituto    | <input type="checkbox"/> Libros de texto | <input type="checkbox"/> Comics     |
| <input type="checkbox"/> Otros: _____           |  |                                     |

**12. En el colegio o instituto la información te ha llegado por medio de:**

- |   |                                     |                                   |
|---|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> En el colegio o instituto no he trabajado la ópera |                                     |                                   |
| <input type="checkbox"/> Libros de texto                                    | <input type="checkbox"/> Profesores | <input type="checkbox"/> Trabajos |
| <input type="checkbox"/> Otros: _____                                       |                                     |                                   |

**13. En este espacio puedes añadir ideas, sugerencias u opiniones que creas importantes y no se hayan recogido en la encuesta.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 7.1.1 Categorías para el análisis

**Introducción del cuestionario:** En primer lugar, se hace una presentación de modo que se informe a los entrevistados en la actividad que van a desarrollar. Se expone lo siguiente:

“El formulario que vas a rellenar es sencillo y rápido. Intenta ser lo más sincero/a posible ya que los resultados irán dirigidos a una mejora educativa. Debes contestar con bolígrafo, marcar con una cruz o usar mayúsculas en los casos que sea necesario. Gracias por tu colaboración.”

**Identificación del perfil de los sujetos:** En segundo lugar se obtiene información acerca de datos básicos como es el sexo, la edad o el curso de los alumnos. En el cuestionario corresponde a:

CURSO \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ SEXO: ☐ CHICA ☐ CHICO  
LUGAR DE NACIMIENTO \_\_\_\_\_

**Relación de los objetivos con las cuestiones planteadas:** Objetivos claros, breves y sencillos relacionados con las cuestiones planteadas. Recordemos que nos planteamos unos objetivos generales que daban respuesta a los interrogantes planteados en la investigación. De estos objetivos se derivan otros que concretan el ámbito de actuación de este tipo de prueba. Se trata de los siguientes:

Tabla 12: Relación de los objetivos con las cuestiones planteadas

RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS CON LAS CUESTIONES PLANTEADAS	
OBJETIVOS DERIVADOS	ENCUESTA
Conocer la opinión acerca de la ópera.	Cuestiones nº 1, 2 y 10.
Determinar el grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.	Cuestiones nº 3, 4, 6, 7, 8 y 9.
Analizar el tipo de aptitud hacia el género.	Cuestiones nº 5, 10 y 13.
Determinar las razones que han llevado a establecer las actitudes dadas en los alumnos.	Cuestiones nº 1, 2, 3, 4, 11 y 12.

Debemos asegurar la respuesta a los objetivos planteados, para ello se plantean criterios claros, breves y sencillos directamente relacionados con determinadas cuestiones. Veamos la organización de cada uno de esos objetivos en correspondencia con las cuestiones planteadas a los alumnos.

Tabla 13: Cuestionario. Categorización de las respuestas I

<b>1. Conocer la opinión acerca de la ópera. Cuestiones nº 1, 2 y 10.</b>																									
<p>1. Escribe tres tipos de música que te gusten.</p> <p>2. Escribe tres tipos de música que no te gusten.</p> <p>10. Según tu punto de vista, la ópera se define como: (puedes marcar varias opciones)</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Aburrida</td><td><input type="checkbox"/> Larga</td><td><input type="checkbox"/> Excitante</td><td><input type="checkbox"/> Divertida</td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Espectacular</td><td><input type="checkbox"/> Intrigante</td><td><input type="checkbox"/> Agradable</td><td><input type="checkbox"/> Interesante</td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Entretenida</td><td><input type="checkbox"/> Bonita</td><td><input type="checkbox"/> Lujosa</td><td><input type="checkbox"/> Insoportable</td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Curiosa</td><td><input type="checkbox"/> Interminable</td><td><input type="checkbox"/> Terrorífica</td><td><input type="checkbox"/> Ensordecedora</td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Humorística</td><td><input type="checkbox"/> Anticuada</td><td><input type="checkbox"/> Seria</td><td><input type="checkbox"/> Simple</td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ridícula</td><td><input type="checkbox"/> Clásica</td><td><input type="checkbox"/> Desagradable</td><td><input type="checkbox"/> Glamurosa</td></tr> </table>		<input type="checkbox"/> Aburrida	<input type="checkbox"/> Larga	<input type="checkbox"/> Excitante	<input type="checkbox"/> Divertida	<input type="checkbox"/> Espectacular	<input type="checkbox"/> Intrigante	<input type="checkbox"/> Agradable	<input type="checkbox"/> Interesante	<input type="checkbox"/> Entretenida	<input type="checkbox"/> Bonita	<input type="checkbox"/> Lujosa	<input type="checkbox"/> Insoportable	<input type="checkbox"/> Curiosa	<input type="checkbox"/> Interminable	<input type="checkbox"/> Terrorífica	<input type="checkbox"/> Ensordecedora	<input type="checkbox"/> Humorística	<input type="checkbox"/> Anticuada	<input type="checkbox"/> Seria	<input type="checkbox"/> Simple	<input type="checkbox"/> Ridícula	<input type="checkbox"/> Clásica	<input type="checkbox"/> Desagradable	<input type="checkbox"/> Glamurosa
<input type="checkbox"/> Aburrida	<input type="checkbox"/> Larga	<input type="checkbox"/> Excitante	<input type="checkbox"/> Divertida																						
<input type="checkbox"/> Espectacular	<input type="checkbox"/> Intrigante	<input type="checkbox"/> Agradable	<input type="checkbox"/> Interesante																						
<input type="checkbox"/> Entretenida	<input type="checkbox"/> Bonita	<input type="checkbox"/> Lujosa	<input type="checkbox"/> Insoportable																						
<input type="checkbox"/> Curiosa	<input type="checkbox"/> Interminable	<input type="checkbox"/> Terrorífica	<input type="checkbox"/> Ensordecedora																						
<input type="checkbox"/> Humorística	<input type="checkbox"/> Anticuada	<input type="checkbox"/> Seria	<input type="checkbox"/> Simple																						
<input type="checkbox"/> Ridícula	<input type="checkbox"/> Clásica	<input type="checkbox"/> Desagradable	<input type="checkbox"/> Glamurosa																						

Tabla 14: Cuestionario. Categorización de las respuestas II

<p><b>2. Determinar el grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.</b></p> <p>Cuestiones nº 3, 4, 6, 7, 8 y 9.</p>		
<p>3. ¿Has visto, escuchado o asistido a la ópera alguna vez?    <input type="checkbox"/> SI                      <input type="checkbox"/> NO</p>		
<p>4. Si has contestado SI, señala dónde:</p>		
<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> Colegio o instituto
<input type="checkbox"/> Ordenador	<input type="checkbox"/> D.V.D.	<input type="checkbox"/> Televisión
<input type="checkbox"/> Cine	<input type="checkbox"/> Teatro	
<input type="checkbox"/> Otros _____		
<p>6. Señala los compositores de ópera que conozcas o que su nombre te resulte familiar.</p>		
<input type="checkbox"/> MOZART	<input type="checkbox"/> VALLE INCLÁN	<input type="checkbox"/> ROSSINI
<input type="checkbox"/> VERDI	<input type="checkbox"/> MONTEVERDI	<input type="checkbox"/> TRULLI
<input type="checkbox"/> WAGNER	<input type="checkbox"/> SHAKESPEARE	<input type="checkbox"/> GERARD DE PARDIEU
<input type="checkbox"/> BIZET	<input type="checkbox"/> BERLUSCONI	<input type="checkbox"/> FISICHELLA
<p>7. Escribe el nombre de algún cantante de ópera (máximo tres).</p>		
<p>8. Marca los títulos que reconozcas como óperas:</p>		
<input type="checkbox"/> Falstaff	<input type="checkbox"/> La historia interminable	<input type="checkbox"/> Don Giovanni
<input type="checkbox"/> Hamlet	<input type="checkbox"/> Secretos del corazón	<input type="checkbox"/> Carmen
<input type="checkbox"/> La flauta mágica	<input type="checkbox"/> La Celestina	<input type="checkbox"/> El resplandor
<input type="checkbox"/> El barbero de Sevilla	<input type="checkbox"/> La princesa y el guisante	<input type="checkbox"/> Guillermo Tell
<p>9. Las voces de los cantantes de ópera se diferencian por tipos según el sexo y la altura de sus voces. Anota los que conozcas.</p>		

Tabla 15: Cuestionario. Categorización de las respuestas III

3. Analizar el tipo de aptitud hacia el género. Cuestiones nº 5, 10 y 13.																											
<p>5. ¿Te gustaría ir o repetir la experiencia, y así conocer mejor la ópera?: (puedes marcar varias opciones)</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="checkbox"/> SI      POR:                              <input type="checkbox"/> Ser una nueva experiencia                              <input type="checkbox"/> Ampliar mis conocimientos                              <input type="checkbox"/> Ser interesante                              <input type="checkbox"/> Ser una nueva forma de pasar el tiempo                         </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="checkbox"/> NO      POR:                              <input type="checkbox"/> Ser aburrido                              <input type="checkbox"/> Ser muy costoso                              <input type="checkbox"/> No saber cómo comportarme                              <input type="checkbox"/> Sentir vergüenza al oír a los cantantes.                         </td> </tr> </table> <p>10. Según tu punto de vista, la ópera se define como: (puedes marcar varias opciones)</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Aburrida</td> <td><input type="checkbox"/> Larga</td> <td><input type="checkbox"/> Excitante</td> <td><input type="checkbox"/> Divertida</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Espectacular</td> <td><input type="checkbox"/> Intrigante</td> <td><input type="checkbox"/> Agradable</td> <td><input type="checkbox"/> Interesante</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Entretenida</td> <td><input type="checkbox"/> Bonita</td> <td><input type="checkbox"/> Lujosa</td> <td><input type="checkbox"/> Insoportable</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Curiosa</td> <td><input type="checkbox"/> Interminable</td> <td><input type="checkbox"/> Terrorífica</td> <td><input type="checkbox"/> Ensoportadora</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Humorística</td> <td><input type="checkbox"/> Anticuada</td> <td><input type="checkbox"/> Seria</td> <td><input type="checkbox"/> Simple</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ridícula</td> <td><input type="checkbox"/> Clásica</td> <td><input type="checkbox"/> Desagradable</td> <td><input type="checkbox"/> Glamurosa</td> </tr> </table> <p>13. En este espacio puedes añadir ideas, sugerencias u opiniones que creas importantes y no se hayan recogido en la encuesta.</p>		<input type="checkbox"/> SI      POR: <input type="checkbox"/> Ser una nueva experiencia <input type="checkbox"/> Ampliar mis conocimientos <input type="checkbox"/> Ser interesante <input type="checkbox"/> Ser una nueva forma de pasar el tiempo	<input type="checkbox"/> NO      POR: <input type="checkbox"/> Ser aburrido <input type="checkbox"/> Ser muy costoso <input type="checkbox"/> No saber cómo comportarme <input type="checkbox"/> Sentir vergüenza al oír a los cantantes.	<input type="checkbox"/> Aburrida	<input type="checkbox"/> Larga	<input type="checkbox"/> Excitante	<input type="checkbox"/> Divertida	<input type="checkbox"/> Espectacular	<input type="checkbox"/> Intrigante	<input type="checkbox"/> Agradable	<input type="checkbox"/> Interesante	<input type="checkbox"/> Entretenida	<input type="checkbox"/> Bonita	<input type="checkbox"/> Lujosa	<input type="checkbox"/> Insoportable	<input type="checkbox"/> Curiosa	<input type="checkbox"/> Interminable	<input type="checkbox"/> Terrorífica	<input type="checkbox"/> Ensoportadora	<input type="checkbox"/> Humorística	<input type="checkbox"/> Anticuada	<input type="checkbox"/> Seria	<input type="checkbox"/> Simple	<input type="checkbox"/> Ridícula	<input type="checkbox"/> Clásica	<input type="checkbox"/> Desagradable	<input type="checkbox"/> Glamurosa
<input type="checkbox"/> SI      POR: <input type="checkbox"/> Ser una nueva experiencia <input type="checkbox"/> Ampliar mis conocimientos <input type="checkbox"/> Ser interesante <input type="checkbox"/> Ser una nueva forma de pasar el tiempo	<input type="checkbox"/> NO      POR: <input type="checkbox"/> Ser aburrido <input type="checkbox"/> Ser muy costoso <input type="checkbox"/> No saber cómo comportarme <input type="checkbox"/> Sentir vergüenza al oír a los cantantes.																										
<input type="checkbox"/> Aburrida	<input type="checkbox"/> Larga	<input type="checkbox"/> Excitante	<input type="checkbox"/> Divertida																								
<input type="checkbox"/> Espectacular	<input type="checkbox"/> Intrigante	<input type="checkbox"/> Agradable	<input type="checkbox"/> Interesante																								
<input type="checkbox"/> Entretenida	<input type="checkbox"/> Bonita	<input type="checkbox"/> Lujosa	<input type="checkbox"/> Insoportable																								
<input type="checkbox"/> Curiosa	<input type="checkbox"/> Interminable	<input type="checkbox"/> Terrorífica	<input type="checkbox"/> Ensoportadora																								
<input type="checkbox"/> Humorística	<input type="checkbox"/> Anticuada	<input type="checkbox"/> Seria	<input type="checkbox"/> Simple																								
<input type="checkbox"/> Ridícula	<input type="checkbox"/> Clásica	<input type="checkbox"/> Desagradable	<input type="checkbox"/> Glamurosa																								

Tabla 16: Cuestionario. Categorización de las respuestas IV

4. Determinar las razones que han llevado a establecer las actitudes dadas en los alumnos. Cuestiones nº 1, 2, 3, 4, 11 y 12.																																		
<p>1. Escribe tres tipos de música que te gusten.</p> <p>2. Escribe tres tipos de música que no te gusten</p> <p>3. ¿Has visto, escuchado o asistido a la ópera alguna vez? <input type="checkbox"/> SI      <input type="checkbox"/> NO</p> <p>4. Si has contestado SI, señala dónde:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Casa</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Radio</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Colegio o instituto</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ordenador</td> <td><input type="checkbox"/> D.V.D.</td> <td><input type="checkbox"/> Televisión</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Cine</td> <td><input type="checkbox"/> Teatro</td> <td><input type="checkbox"/> Otros _____</td> </tr> </table> <p>11. Si tuvieras que elegir la forma de ampliar tus conocimientos en este género, ¿a través de qué o quienes te gustaría hacerlo?: (puedes marcar varias opciones)</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> TV</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Radio</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> DVD</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Cine</td> <td><input type="checkbox"/> Internet</td> <td><input type="checkbox"/> Profesores</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Programas informáticos</td> <td><input type="checkbox"/> Cuentos</td> <td><input type="checkbox"/> Familia</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Juegos de ordenador</td> <td><input type="checkbox"/> Juegos de mesa</td> <td><input type="checkbox"/> Amigos</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Escuela o Instituto</td> <td><input type="checkbox"/> Libros de texto</td> <td><input type="checkbox"/> Comics</td> </tr> <tr> <td colspan="3"><input type="checkbox"/> Otros: _____</td> </tr> </table> <p>12. En el colegio o instituto la información te ha llegado por medio de:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> En el colegio o instituto no he trabajado la ópera</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Profesores</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Trabajos</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Libros de texto</td> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Otros: _____</td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> Colegio o instituto	<input type="checkbox"/> Ordenador	<input type="checkbox"/> D.V.D.	<input type="checkbox"/> Televisión	<input type="checkbox"/> Cine	<input type="checkbox"/> Teatro	<input type="checkbox"/> Otros _____	<input type="checkbox"/> TV	<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> Cine	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Profesores	<input type="checkbox"/> Programas informáticos	<input type="checkbox"/> Cuentos	<input type="checkbox"/> Familia	<input type="checkbox"/> Juegos de ordenador	<input type="checkbox"/> Juegos de mesa	<input type="checkbox"/> Amigos	<input type="checkbox"/> Escuela o Instituto	<input type="checkbox"/> Libros de texto	<input type="checkbox"/> Comics	<input type="checkbox"/> Otros: _____			<input type="checkbox"/> En el colegio o instituto no he trabajado la ópera	<input type="checkbox"/> Profesores	<input type="checkbox"/> Trabajos	<input type="checkbox"/> Libros de texto	<input type="checkbox"/> Otros: _____	
<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> Colegio o instituto																																
<input type="checkbox"/> Ordenador	<input type="checkbox"/> D.V.D.	<input type="checkbox"/> Televisión																																
<input type="checkbox"/> Cine	<input type="checkbox"/> Teatro	<input type="checkbox"/> Otros _____																																
<input type="checkbox"/> TV	<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> DVD																																
<input type="checkbox"/> Cine	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Profesores																																
<input type="checkbox"/> Programas informáticos	<input type="checkbox"/> Cuentos	<input type="checkbox"/> Familia																																
<input type="checkbox"/> Juegos de ordenador	<input type="checkbox"/> Juegos de mesa	<input type="checkbox"/> Amigos																																
<input type="checkbox"/> Escuela o Instituto	<input type="checkbox"/> Libros de texto	<input type="checkbox"/> Comics																																
<input type="checkbox"/> Otros: _____																																		
<input type="checkbox"/> En el colegio o instituto no he trabajado la ópera	<input type="checkbox"/> Profesores	<input type="checkbox"/> Trabajos																																
<input type="checkbox"/> Libros de texto	<input type="checkbox"/> Otros: _____																																	



## 7.2 ENTREVISTAS

La aplicación de las entrevistas se llevó a cabo por un único entrevistador: la investigadora, a través de entrevista grabada y por Internet durante el curso escolar 2005/2006 a 6 profesores de música conocidos por la misma, 5 de Secundaria y 1 de Primaria. Los criterios de selección de los entrevistados son el haber vivido la misma experiencia didáctica objeto de estudio, por su experiencia laboral superior a cinco años en todos los casos y por su formación académica.

En primer lugar se expuso el propósito de la entrevista, después se aclaró cualquier duda o temor del entrevistado antes de comenzar con ella y en tercer lugar se dio paso a la entrevista utilizando una PDA como grabadora, lo cual no obstaculizó el desarrollo de la misma ni fue en detrimento de la confianza del participante.

Las preguntas intentaron ser lo más parecidas (o iguales) a las planteadas en el guión y se formularon de manera natural y distendida. Una vez terminada la entrevista, se les dio las gracias y la oportunidad de añadir comentarios o sugerencias relacionadas con el tema de las preguntas o con la entrevista.

Veremos a continuación el guión de la entrevista, la cual venimos insistiendo en que es una técnica de recogida de datos cualitativa, semiestructurada y con la finalidad de obtener respuestas sinceras, abiertas y en un ambiente relajado. En el esquema determinado de antemano, que veremos seguidamente, se tuvieron siempre como referencia los objetivos planteados en la investigación. Lo vemos a continuación:

Tabla 17: Modelo de entrevista dirigida a los profesores

Objetivos planteados	Preguntas y tanteos
<p>1. Opinión sobre la experiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Con qué tipo de alumnado has trabajado?.</li> <li>▪ ¿A grandes rasgos, qué es lo que recuerdas sobre la experiencia, ¿qué aspectos destacarías?.</li> <li>▪ Antes de esta experiencia, ¿habías oído hablar o hecho algo similar en el aula?.</li> <li>▪ Respecto a otras actividades en el aula, ¿qué es lo que te ha parecido más novedoso en ésta?</li> </ul>
<p>2. Sobre el método en cuestión</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El desarrollo del ejercicio ¿ha sido de forma exacta a la guía?.</li> <li>▪ Dificultades encontradas.</li> <li>▪ Puntos positivos y negativos.</li> <li>▪ ¿Podrías decir cómo sería tu ideal de trabajo en este terreno?                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- a nivel de recursos, método, objetivos, contenidos, materiales.</li> </ul> </li> <li>▪ ¿Cuál es tu opinión sobre el que no tenga cabida la ópera de forma específica en el currículum oficial?</li> </ul>

Objetivos planteados	Preguntas y tanteos
<p>3. Sobre el tratamiento de la ópera en el aula: grado de disposición, capacidad y actitud hacia contenidos y técnicas fuera de su área o de lo establecido oficialmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La experiencia implicaba contenidos y recursos de otras áreas.¿Cómo ha sido tu relación con estos elementos a los que en principio no deberías estar acostumbrado/a? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dificultades encontradas.</li> <li>○ Factores a favor y en contra.</li> <li>○ Conclusiones personales.</li> </ul> </li> <li>▪ ¿Crees que aportaría algo positivo a tu trabajo la cooperación con otros?</li> </ul>
<p>4. Conocimientos básicos sobre ópera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tus conocimientos sobre ópera ¿cómo los adquiriste?: <ul style="list-style-type: none"> <li>- en la carrera, en la oposición, en cursos, por cuenta propia,.....</li> </ul> </li> <li>▪ ¿Consideras que posees conocimientos suficientes sobre el género como para impartirlos a los alumnos?.</li> <li>▪ ¿Has ido alguna vez a la ópera, te gustaría ir, a cual?.</li> </ul>
<p>5. Propuestas, opiniones y sugerencias sobre el tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Podrías dar tu opinión sobre su efecto en el entorno educativo empezando por los alumnos? <ul style="list-style-type: none"> <li>- en el centro, dentro del programa, compañeros, padres,...</li> <li>- Disposición a repetirla.</li> </ul> </li> <li>▪ Por último, puedes añadir alguna sugerencia, anécdota, sentimientos o sensaciones que te parezcan importantes.</li> </ul>

### 7.3 PROPUESTA DIDÁCTICA: POWER POINT

La investigación estuvo dirigida en un principio a la aplicación de diferentes técnicas creativas para la enseñanza-aprendizaje de la ópera. A partir de la obtención de resultados y en vista de la marcha de las mismas, se decidió dirigir la investigación hacia el estudio de la propuesta de los comics. De todos modos, y a pesar de esto, a continuación se explica el desarrollo de la propuesta didáctica basada en el programa de Power Point.

Microsoft Power Point es una aplicación desarrollada por Microsoft para Windows y Mac OS (Macintosh Operative System). Es parte del paquete Microsoft Office y permite crear presentaciones multimedia a través de diapositivas de una manera fácil y de calidad. Dichas diapositivas pueden contener texto, imágenes, sonidos, vídeos, gráficos, organigramas, o combinación cualquiera de estos elementos. Las diapositivas pueden ser presentadas en una pantalla, proyectadas en un *cañón*, pueden presentarse impresas en papel o en acetato. Una presentación puede tener tantas diapositivas como lo permita la memoria del ordenador. Es un programa informático ampliamente usado en el mundo empresarial y educativo.

Para su aplicación en el aula se siguieron los principios de intervención educativa como son la actividad y los aprendizajes significativos y se aplicó a 150 niños de 6º de primaria en la zona centro de la Comunidad de Madrid, concretamente en el Ceip “Ciudad de Valencia”. El desarrollo de la actividad constó de los siguientes pasos:

- 1º.- Explicación con el cañón del funcionamiento del programa Power Point.
- 2º.- Entrega de una ficha explicativa de la actividad.
- 3º.- Formación de grupos de 2 ó 3 alumnos.
- 4º.- Puesta en marcha del proyecto.

### 7.3.1 Metodología

#### **Los alumnos**

Son niños de 6º de primaria, de 11-12 años. Sus conocimientos previos de música y plástica son similares a los de sus compañeros de 5º, sus conocimientos de informática no son muy grandes, su trabajo en el centro en la sala de informática ha sido muy escaso. Sus tutoras no han ido nunca con la clase entera, tan solo en casos aislados con grupos reducidos y en las horas de la materia “alternativa a la religión”. Todos muestran bastante interés y algunos aseguran tener bastante manejo con los ordenadores pero se demostrará que con el programa Power Point, muy pocos tenían contacto previo, se puede decir que lo que van a hacer es nuevo para ellos. El número total de niños con los que se ha hecho la experiencia es de 150, pertenecen a 6 cursos de unos 25 alumnos por clase. Recordemos de forma más pormenorizada los pasos:

#### **1º.- Explicación con el cañón, del funcionamiento del programa Power Point.**

Además de recibir la información a través del cañón, los niños experimentarán lo suficiente para poder iniciar con autonomía la actividad.

#### **2º.- Entrega de una ficha explicativa de la actividad.**

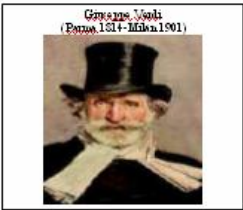
Se trata de una ficha de seguimiento para que los niños puedan unificar los resultados una vez hayan finalizado el trabajo. Se pide la inclusión de compositores y obras básicos.

### GRANDES COMPOSITORES DE ÓPERA

#### ELABORACIÓN POWER POINT

1º) Haz una portada con el título "Grandes compositores de ópera" y el nombre de los componentes del grupo.

2º) Crea 5 diapositivas con el nombre de un compositor, lugar y fecha de nacimiento y muerte, y su imagen debajo.



Giuseppe Verdi  
(Parma 1813 - Milán 1901)

3º) Seguido de cada compositor, inserta otra con los siguientes datos:

- Nombre y Apellidos
- Biografía
- Principales óperas

Biografía	Principales Óperas

4º) Inserta sonidos, bien desde archivo (un fragmento musical representativo), o grabados con tu propia voz.

5º) Una vez hecho esto, tienes que decidir la forma en la que quieres presentarlo. Eres libre para utilizar colores, efectos, animaciones u otros elementos que auras conveniente; esta es una parte muy importante del trabajo así que sea original y diferente en tus diseños, que eso es lo que más se valorará.

#### LISTA DE COMPOSITORES

Mozart, Wolfgang Amadeus

Rossini, Gioacchino

Wagner, Richard

Verdi, Giuseppe

Bucchi, Giacomo

**3º.- Formación de grupos de 2 ó 3 alumnos.**

**4º.- Puesta en marcha del proyecto.**

La profesora solo resuelva dudas referidas al mecanismo del programa, nunca dará ideas ni emitirá juicios de lo más o menos conveniente. El trabajo ha de tener portada y 2 fichas por compositor (total 11 ó 12 si quisieran añadir una final). Véanse algunos ejemplos.

## PORTADAS

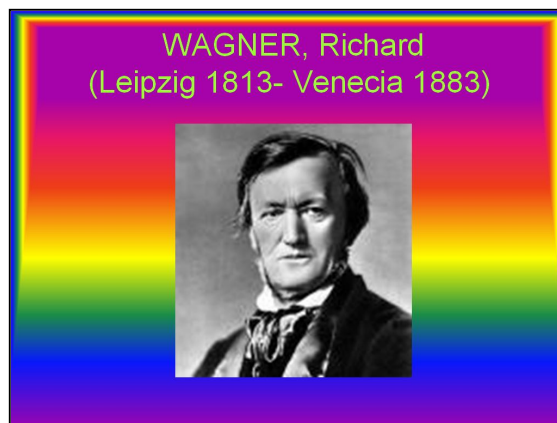


Los alumnos, suelen insertar elementos llamativos para ellos aunque no tengan relación con lo que se va a presentar.



## DIASPOSITIVAS

Los formatos aplicados a las diapositivas son los que están preestablecidos. Este



ejercicio es preciso porque aunque eso no de margen a la creación, sí es necesario para adquirir los mecanismos básicos del programa y una vez adquiridos, investigar sobre diseños personales.



En un segundo paso se sugiere ser original y crear diapositivas personales que le den a la presentación un carácter más individual (aunque no siempre respondan a la idea original del trabajo).

La búsqueda de datos se lleva a cabo a través de Internet, son pocos, pero muy concretos, de forma que la atención quede centrada en ellos y sea fácilmente localizable.



Un gran atractivo para los alumnos han resultado los efectos y fondos en las animaciones. Su variedad y cantidad, ha dado lugar a un interés centrado más en ellos que en el propio contenido, en muchas ocasiones, no da tiempo a leer las fichas, ni se distingue bien el texto, lo cual demuestra que se han fijado más en el aspecto estético que en el conceptual.

Algunos alumnos incorporaron una diapositiva dando fin a la presentación. También los ha habido que han introducido fragmentos de óperas correspondientes con los autores, son pocos casos pero significativos, pues eso demuestra que si se les hubieran planteado introducir música como un objetivo, lo podrían

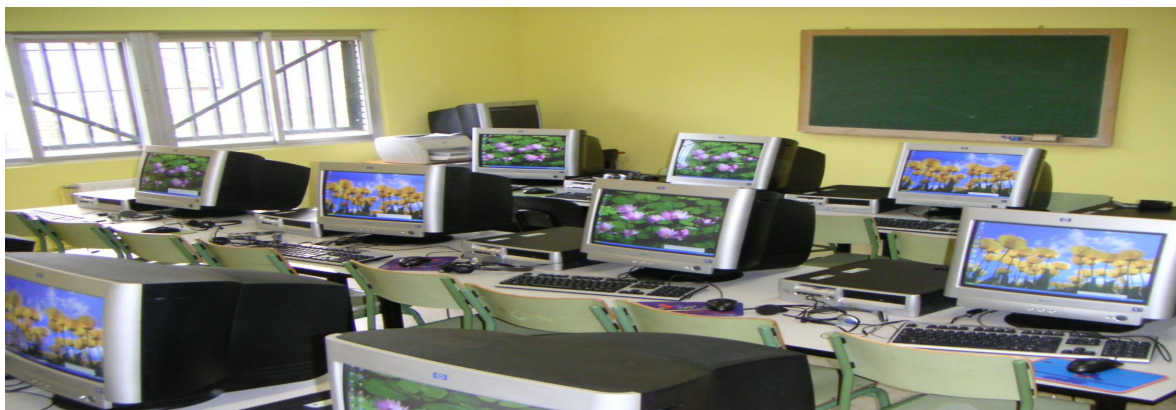




haber conseguido investigando por ellos mismos.

La **Experiencia** ha sido indudablemente atractiva para los alumnos, los recursos eran buenos y ha sido muy útil el proyector. Muchos de los alumnos se acercaban al colegio una hora antes de comenzar las clases (a las 8:30) para poder terminar el trabajo. De todos modos, indudablemente ha habido alumnos más rezagados y sin muchas iniciativas a la hora de elegir fondos, formatos o sonidos. Pero éstas y otras impresiones serán valoradas más adelante en las conclusiones

El **espacio**: el aula de informática posee 11 ordenadores del alumno, uno con proyector y otro del profesor, en total, posee 13 ordenadores Pentium 3 con acceso a Internet con línea ADSL.



El **tiempo** empleado ha sido de 6 sesiones obligadas, es decir, ese era el plazo estimado en principio, ya que cada grupo estaba sujeto a diferentes circunstancias. De todos modos, y aunque no sea éste, objeto de estudio, podríamos hacer la observación de que esta actividad debería hacerse por parte de diferentes especialistas, ya que con tan pocas sesiones dedicadas a artística y música se dejaría de profundizar en otros contenidos propios de la programación. Una solución propuesta fue que el grupo que no terminara lo hiciera en casa, en horas del recreo o en la hora de “exclusiva” de la profesora de 8.30 a 9:30. En total, se trabajó durante los meses de Marzo y Abril.

## **7.4 PROPUESTA DIDÁCTICA: COMICS**

Toda propuesta didáctica de carácter novedoso en alguno de sus planteamientos, supone un riesgo que hemos asumido ya que siempre hemos tenido referentes teóricos que en principio han abalado la coherencia de la propuesta. Pero antes de sumergirnos en este campo, es obligado justificar su elección, que a grandes rasgos, podemos establecer entorno a cuatro características que giran en torno al cómic:

- 1.-** Carácter predominante narrativo, se cuenta una historia en pasado, presente y futuro, al igual que se puede contar un argumento de un cuento o una ópera.
- 2.-** Apoyo del mensaje por elementos icónicos, lo cual lo enriquece y aporta mayor valor y variedad a la creación del alumno.
- 3.-** Utilización de una serie definida de códigos y convenciones, como son la utilización de líneas cinéticas, símbolos universales, bocadillos, secuenciación de textos, de imágenes....
- 4.-** Es una herramienta ya utilizada por ellos de manera comercial con gran aceptación, lo cual asegura en gran parte su carga motivadora.

En la aplicación de los comics se ha seguido una metodología convenientemente explicada a los profesores que la desarrollaron, se establecen los criterios de selección de las óperas elegidas y por último se detalla el proceso en el que ha tenido desarrollo la propuesta.

#### 7.4.1 Metodología

Está basada en los principios de intervención educativa ya citados (Punto 3 Marco Psicopedagógico). Para empezar, habrá que introducir brevemente a los alumnos en la materia con la explicación de conceptos relacionados con los materiales con los que van a trabajar: ópera y cómic. Después seguirá la formación de grupos de 2 a 4 alumnos que según los casos serán formados por el profesor: dirigidos o libres y finalmente la explicación de la actividad. Se seguirán los siguientes pasos:

##### **1º) Lectura del argumento. Las óperas propuestas son:**

**La Flauta Mágica de W. A. Mozart**

**El Barbero de Sevilla de G. Rossini**

**La Traviata de G. Verdi**

##### **2º) Caracterización de los personajes.**

##### **3º) Elaboración del cómic.**

##### **4º) Elaboración de la portada.**

##### **1º) Lectura del argumento**

El argumento se da distribuido por viñetas de modo que entiendan la historia y al mismo tiempo organicen los hechos por viñetas. En un principio los argumentos deben ser entendidos a partir de su lectura, de modo que los vocablos y conceptos que no entiendan a priori, intenten comprenderlo entre ellos o con la ayuda del profesor. Evitaremos el visionado de las óperas para fomentar la comprensión lectora y la capacidad creativa y narrativa de los alumnos.

### LA FLAUTA MÁGICA

<u>ACTO I:</u>	Un bosque, El príncipe Tamino, perseguido por una enorme serpiente, se ha extraviado en la espesura poblada de corpulentos árboles.
Desfallece rendido de fatiga y una gran serpiente se acerca para morderle.	Tres hadas enviadas por la Reina de la Noche dan muerte al gran reptil, evitando que le cause ningún daño.
Al despertar Tamino, se encuentra con su sirviente Papageno que está cubierto de plumas como un pájaro.	Éste dice que se ha disfrazado así para poder cazar con más facilidad, pues los animales de la selva no le huyen.

**LA FLAUTA MÁGICA**

Para demostrar su valentía, se jacta de haber matado a la terrible serpiente.	Las hadas, indignadas por su mentirosa presunción, castigan su charlatanería colocándole un candado en la boca que le impide pronunciar una sola palabra.
Aparece la hechicera conocida por el nombre de Reina de la Noche y, mostrando un retrato de su hija Pamina al príncipe, le ruega vaya a librarla del encierro en que la guarda cautiva el gran sacerdote de Isis, cuyo nombre es Sarastro.	Tamino se prenda de la belleza de la joven y promete ponerla en libertad.
La agradecida madre hace presente al príncipe una flauta mágica que le servirá de ayuda en todas las dificultades con que pueda tropezar.	Las hadas, en tanto, libran a Papageno de su mordaza y le enseñan el modo de tañer el mágico instrumento.

**LA FLAUTA MÁGICA**

<b><u>ACTO II:</u></b>	En el palacio de Sarastros está prisionera la hermosa Pamina, la cual custodia el malvado guardián Monastatos, criado de Sarastros. El ingenioso Papageno ha conseguido introducirse en la casa, allí asusta al guardián Monastratos y se queda a solas con Pamina. Le explica quién es y le anuncia la próxima llegada del príncipe, el cual viene a rescatarla de su encierro.
En el exterior del templo de Isis, Tamino intenta en vano poder penetrar en él. Hay tres puertas y en la tercera, un sacerdote le dice que para llegar hasta aquel sagrado recinto, debe superar unas pruebas: la del silencio, el agua y el fuego. Tamino acepta.	En el patio interior del templo se hallan Tamino y su criado cuando aparecen las tres hadas de la selva y les preguntan qué hacen allí, pero ellos no contestan y superan la primera prueba del silencio.
En un pequeño jardín contiguo al templo, Pamina reposa recostada en un banco . Ha logrado huir de su prisión y está descansando. Por allí aparece la Reina de la Noche que en realidad es una malvada hechicera, la despierta y le pide que mate a Sarastros. El guardián malvado está escondido y lo escucha todo.	Monastratos se acerca a Pamina y otra vez la molesta, a sus gritos acude el gran sacerdote, Tamino y su sirviente. Como están todavía en la prueba del silencio, Tamina interpreta eso como un desprecio del príncipe y llora amargamente el desengaño.

### **LA FLAUTA MÁGICA**

<p>En un paraje junto a las pirámides Papageno, también llora porque echa de menos a Papagena. Se le ocurre tocar la flauta mágica que le dio la Reina de la Noche, e inmediatamente aparece su amada Papagena que viene a aliviarle de sus penas.</p>	<p>En el camino se encuentran Tamina, Tamino, Papageno y Papagena. Ahora el príncipe puede hablar y le explica a su amada su prueba.</p>
<p>De repente, y como por arte de magia se ven en un bosque peligroso, para salir de él tocan la milagrosa flauta y logran salir ilesos de los peligros que les envuelven sorteando las hondonadas y venciendo las pruebas que les faltaban: el agua y el fuego.</p>	
<p>En el interior del templo de Isis, el gran sacerdote Sarastro, después de desterrar de sus dominios a la hechicera Reina de la Noche y al feroz Monostratos, une al príncipe con Tamina y a Papageno con su amada Papagena, con gran contento de los asistentes a la ceremonia, que expresan su beneplácito entonando un canto de alabanza a los recién casados.</p>	

**EL BARBERO DE SEVILLA**

<b><u>ACTO I:</u></b>	Callejón sevillano en el que se ve la fachada de la casa que habita el doctor Bartolo y la barbería de Fígaro. El conde de Almaviva, joven aristócrata andaluz que está enamorado de la bella Rosina y canta una serenata al pie de su balcón.
Su amada está bajo la tutela del doctor Bartolo, el cual la guarda celosamente encerrada en su mansión porque pretende casarse con ella y así obtener legalmente su caudaloso patrimonio.	En vano el apasionado conde se debate para poder llegar hasta la mujer de sus sueños porque el celoso tutor la vigila siempre de cerca. El barbero Fígaro canta desde la puerta de su tienda que él es el hombre indispensable para las citas amorosas o cualquier otro menester. Almaviva pasa por allí y le escucha.
Almaviva le pide que resuelva su conflicto y el barbero acepta poniéndose inmediatamente a urdir un ingenioso plan:	Cuando él se encuentre en el interior de la casa rasurando al doctor, el conde, en la calle bajo el disfraz de un soldado, deberá fingirse borracho y promover un altercado en la calle.



**EL BARBERO DE SEVILLA**

Al abrir la cancela los sirvientes para ver qué pasa, aprovechará la oportunidad para entrar, pues él ya habrá prevenido a Rosina.	Almaviva le advierte que ésta no le conoce por su verdadero nombre, sino bajo la sencilla apariencia del estudiante Lindoro, a lo cual el barbero replica que con este nombre le hablará de él. Concertada la estratagema, los dos compinches se separan amistosamente.
Habitación en casa del doctor Bartolo. Rosina está escribiendo una carta de amor a Lindoro y entran su tutor y el maestro de música Basilio. Se dan cuenta de lo que está pasando entre Rosina y el conde de Almaviva y comienzan a pensar la manera de alejar al conde de Rosina, se les ocurre lanzar calumnias sobre él en la ciudad y así forzar su marcha.	Entra ahora el barbero quien recoge la carta de Rosina para el conde (Lindoro para ella).
Al momento se oyen las voces del conde disfrazado de soldado que logra entrar en la habitación fingiendo estar borracho. Aprovecha y le da una carta a su amada Rosina.	Al conde le hacen preso por el altercado fingido pero al explicar su verdadera identidad y la falsedad de los hechos, le liberan inmediatamente.

**EL BARBERO DE SEVILLA**

<p><b><u>ACTO II:</u></b></p>	<p>Salón de música en casa del doctor Bartolo. Almaviva llega allí con el disfraz de maestro de canto, explicando que Basilio se encuentra indispuerto y le envía para sustituirle. Como los dos modales del fingido profesor son tímidos y su traje modesto, el receloso doctor no sospecha de la veracidad de sus palabras y la lección de música da comienzo.</p>
<p>Almaviva aprovecha un descuido del doctor y concierta un plan con Rosina para evadirse juntos. Súbitamente el verdadero maestro se presenta amenazando con descubrirlo todo. Pero la providencial intervención de Fígaro evita la catástrofe sobornando, con una bolsa de dinero, al hipócrita Basilio.</p>	<p>El astuto barbero obtiene también las llaves de los candados que cierran los postigos del balcón, y cuando todo está dispuesto para la fuga, todos los planes se vienen abajo con la noticia de que el desconfiado doctor ha puesto guardia en la calle y mandando al mismo tiempo a buscar un notario con urgencia para que extienda el acta matrimonial con su pupila.</p>
<p>Aparecen Fígaro y el conde en el salón de la casa saltando por el balcón.</p>	<p>Al llegar el notario acompañado de Basilio, éste es sobornado de nuevo con el oro del aristócrata, y con su ayuda logran que el notario, al redactar el contrato matrimonial, sustituya el nombre del doctor por el de Almaviva.</p>

**EL BARBERO DE SEVILLA**

Llegan los contrayentes (el doctor Bartolo y Rosina) y la ceremonia tiene lugar.	Una vez sellado y firmado por los testigos el documento, el conde se da a conocer por su apellido y reclama a su legítima esposa, puesto que es él quien en realidad se ha casado y no el avaricioso tutor.
Comprobada su afirmación por la lectura de las cláusulas que acaban de certificarse, Rosina se abraza a él alegremente, dando las gracias a Fígaro por todo lo que por su felicidad ha hecho.	Basilio queda contento con su bolsa repleta de dorados doblones y el estupefacto Bartolo también se consuela algo de la burla de que acaba de ser víctima, al saber que el conde le cede íntegra la herencia de su pupila.
FIN	

**LA TRAVIATA**

<b><u>ACTO I:</u></b>	Salón en la casa de Violeta Valery, una mujer de gran popularidad en París. Ésta recibe a sus invitados que van llegando a la recepción que les ofrece. Al poco rato entra Alfredo, quien se introduce por primera vez en aquella frívola vida social de la época.
El apuesto muchacho queda impresionado por la belleza de Violeta y manifiesta este amoroso sentimiento en un apasionado brindis que ofrece a la hermosa mujer.	Se van todos a bailar, pero Violeta tiene que irse a un sofá a descansar porque tiene frecuentes ataques de tos. Alfredo le propone huir al campo los dos para poder recuperarse de su afección.
Violeta rechaza la idea ya que ve que su amor es muy sincero y ella puede arruinar toda la vida que le queda por delante.	Cuando todos los invitados se van de la casa, Violeta no puede evitar recordar a su galán Alfredo, se está enamorando ella también.

**LA TRAVIATA**

<p><b><u>ACTO II:</u></b></p>	<p>Terraza de una casita de campo próxima a París. Alfredo, antes de salir de caza por los alrededores, piensa en la buena decisión que al final tomó Violeta abandonando la ciudad, tal y como él le propuso. Se alegra mucho por lo felices que son.</p>
<p>Se acerca el ama de Violeta y le cuenta a Alfredo la precaria situación económica de su señora. Alfredo se sorprende mucho de esto porque ni siquiera lo sospechaba y decide volver a París a arreglar algunos papeles que resolverán la situación (ya que él también estaba teniendo pérdidas económicas).</p>	<p>Violeta está en un salón donde su criada le cuenta la partida de su amado, también le entrega una invitación de una amiga a un baile en París. Cuando la está leyendo aparece el padre de Alfredo que llega para hablar con ella.</p>
<p>El señor Germont, padre de Alfredo, acusa a Violeta de ser la perdición de su hijo y la hace responsable de su ruina material y moral. Violeta se defiende y dice que no es así, que ella quiere a su hijo y que tiene buen corazón.</p>	<p>El padre queda convencido, pero insiste en que si de verdad quiere a su hijo, le debe dejar y no seguir permitiendo que su futuro quede truncado. Ella acepta e inmediatamente escribe una carta cruel y muy dura a Alfredo rompiendo con él.</p>

**LA TRAVIATA**

<b><u>ACTO III:</u></b>	Salones de la casa de la amiga de Violeta. Esa noche hay un hermoso baile de trajes. En el baile se comenta entre todos la ruptura de Violeta y Alfredo, y la nueva relación de Violeta con el viejo barón Douphal.
Llega Alfredo y se sienta a jugar en una mesa con amigos. Entra al rato Violeta en el salón del brazo de su nuevo amante y Alfredo al verla la desprecia públicamente.	Muerto de celos, termina retando al barón Douphal, Violeta se imagina lo que iba a ocurrir se desmaya y los hombres de la fiesta increpan a Alfredo por su actitud exagerada.
El señor Germont, llega a París y se entera de lo que su hijo está dispuesto a hacer. Así que le busca y le cuenta la verdad de lo ocurrido con Violeta.	Alfredo se siente avergonzado por lo que ha hecho pasar a Violeta en público y se lamenta con su padre por su comportamiento.

### LA TRAVIATA

<p><b>ACTO IV:</b></p>	<p>Alcoba en casa de Violeta. Ésta se halla acostada, dormitando, en tanto su doncella Annina vela su ligero sueño. El terrible mal que anida en el pecho de la desventurada joven (tisis), la tiene postrada en el lecho desde hace varios días, sin que existan esperanzas de salvación. Penetra en la alcoba el doctor Grenville, que viene a visitar a su paciente tratando de darle ánimos.</p>
<p>Violeta se ha levantado de la cama y se ha sentado en un diván. Allí se pone a leer una carta del señor Germont. El padre de su amado Alfredo le informa a Violeta de que su hijo va ir a visitarla dentro de poco para implorar su perdón, pues se ha enterado de su admirable sacrificio.</p>	<p>Esta noticia llena de alegría el débil corazón de Violeta, Alfredo llega a la habitación a su encuentro y la emoción del encuentro no hace sino acelerar el trágico desenlace. En un dulce abrazo con Alfredo Violeta muere.</p>
<p><b>FIN:</b> Alfredo derrama amargas lágrimas de dolor y arrepentimiento sobre el cadáver de su amante, guardando junto a su corazón un medallón que como recuerdo eterno le ha entregado poco antes de morir. En tanto, el doctor Grenville y Annina murmuran una plegaria por el alma de la infeliz pecador que, como la bíblica cortesana, si erró mucho, amó mucho también.</p>	

**2º) Caracterización de los personajes**

El grupo decide cómo van a ser representados los personajes y se dibujan para seguir un modelo durante toda la elaboración del cómic.

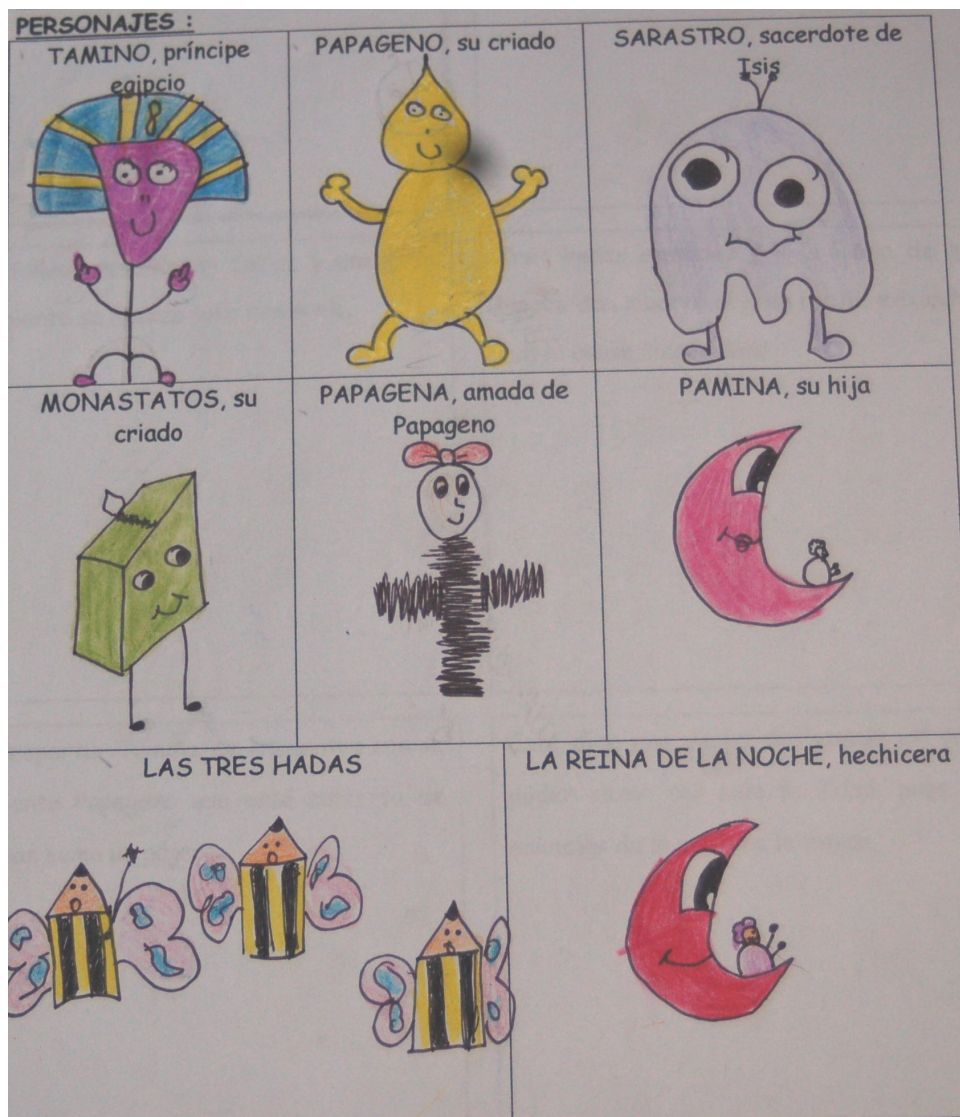
La importancia de no ver antes la representación de las óperas se hace evidente en la creación personal de los personajes, pues, sin ideas previas, los alumnos cuentan con mayor libertad creativa.

**LA FLAUTA MÁGICA**

TAMINO, príncipe egipcio	PAPAGENO, su criado	LA REINA DE LA NOCHE, hechicera
PAMINA, amada de Tamino	PAPAGENA, amada de Papageno	SARASTRO, sacerdote de Isis
LAS TRES HADAS		



LA FLAUTA MÁGICA

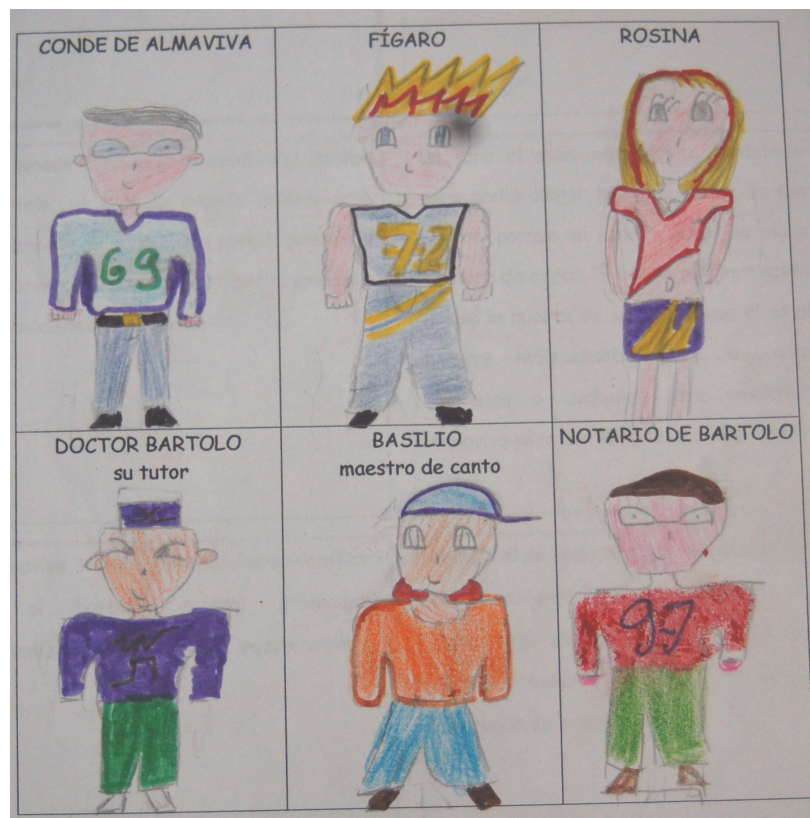


6º Primaria. Madrid Centro

Se les ofrece una hoja junto a los argumentos en las que puedan trazar las líneas básicas de los personajes de la historia.

**EL BARBERO DE SEVILLA**

CONDE DE ALMAVIVA	FÍGARO	ROSINA
DOCTOR BARTOLO, su tutor	BASILIO, maestro de canto	NOTARIO DE BARTOLO



2º E.S.O. Madrid Sur

**LA TRAVIATA**

VIOLETA VALERY	ANINA, doncella de Violeta	ALFREDO GERMONT
SEÑOR DE GERMONT, su padre	BARÓN DOUPHAL	DOCTOR GRENVILLE

Es importante la caracterización de los personajes antes del trabajo con el cómic, esto aportará cierta unidad a la obra. Además, va a suponer un punto de encuentro del grupo que dará garantías a la hora del buen funcionamiento del mismo. Después de realizados los trabajos, vemos como es más operativo que una sola persona dibuje los personajes y no que se distribuyan cada uno determinados personajes. Lo más útil para un trabajo efectivo es que se organice el trabajo dibujando uno, coloreando otro, haciendo diálogos y argumentos otro.

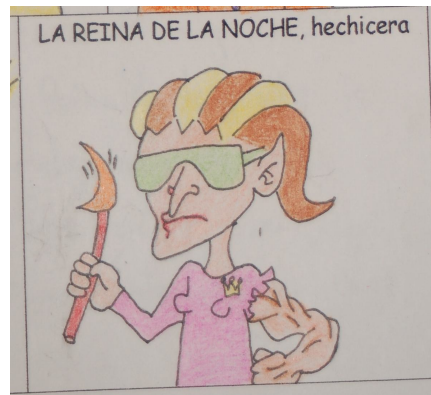
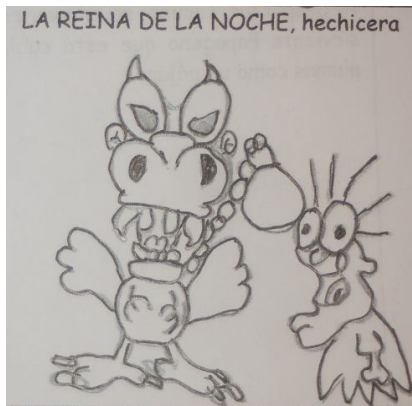


2º E.S.O. Madrid Este

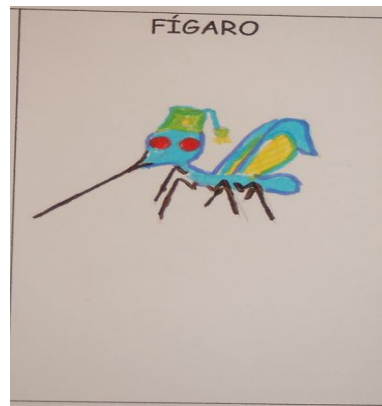
La variedad de los personajes ha sido enorme, ha ido desde los más convencionales hasta los más sofisticados. Una vez más, el papel del profesor ha sido fundamental a la hora de guiar y sugerir la posibilidad de creación de protagonistas sujetos a su propia decisión. Veamos algunos de los personajes:



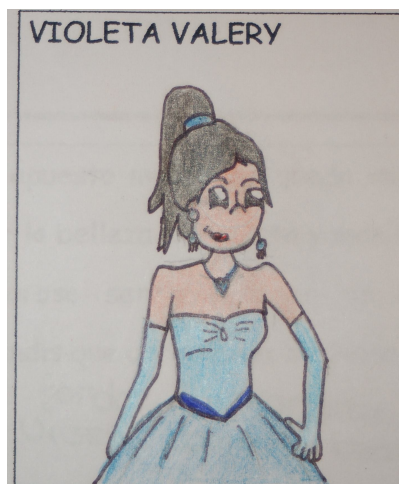
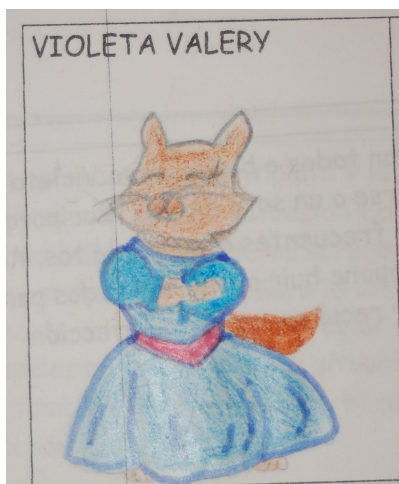
LA FLAUTA MÁGICA. La reina de la noche



EL BARBERO DE SEVILLA. Figaro



LA TRAVIATA. Violeta Valery



### 3º) Elaboración del cómic

Se trata de la organización del trabajo y relectura del argumento. En grupo, se intenta dar sentido a la historia y hacer una planificación en la secuencia de imágenes de manera que den unidad y dinamismo al cómic. Se tendrá que volver a leer el argumento tantas veces como sea necesario y se asignarán diferentes roles entre los integrantes del grupo: dibujos, colores, texto, viñetas,...

Alumnos de 6º Primaria CEIP Ciudad de Valencia



Una vez entendido el argumento de manera global, se va realizando la actividad de realización del cómic viñeta a viñeta. El argumento es complicado en los tres casos (y en la mayoría de las óperas), pero su distribución por viñetas y el trabajo en grupo ha facilitado su comprensión. Se lee cada viñeta y se realiza su dibujo con el texto correspondiente de manera paralela en las viñetas que tienen en blanco. A los alumnos en ocasiones les surgen dudas sobre el significado de algunas palabras, lo cual aporta mayor riqueza de vocabulario, ayuda a la comprensión lectora y trabaja uno de los objetivos de la PGA (Programación General Anual): fomento de la lectura desde todas las áreas. El resultado es lo que vamos a someter a evaluación, obteniéndose trabajos que en numerosas ocasiones han tenido que ser finalizados fuera del horario escolar.

**3.1 Lectura del argumento.** Se vuelve a leer detenidamente el argumento.

**LA FLAUTA MÁGICA**

<b><u>ACTO I:</u></b>	Un bosque, El príncipe Tamino, perseguido por una enorme serpiente, se ha extraviado en la espesura poblada de corpulentos árboles.
Desfallece rendido de fatiga y una gran serpiente se acerca para morderle.	Tres hadas enviadas por la Reina de la Noche dan muerte al gran reptil, evitando que le cause ningún daño.
Al despertar Tamino, se encuentra con su sirviente Papageno que está cubierto de plumas como un pájaro.	Éste dice que se ha disfrazado así para poder cazar con más facilidad, pues los animales de la selva no le huyen.

**3.2 Dibujo de la secuencia en las viñetas en blanco.** En una hoja en blanco con las viñetas divididas, se dibuja en cada una la secuencia de acontecimientos leídos anteriormente.

**LA FLAUTA MÁGICA**

<b><u>ACTO I:</u></b>	

Se deja en blanco y sin argumento las casillas correspondientes a cada acto, de modo que cada grupo tenga libertad para la realización de un pequeño resumen, dibujo especial o en algunos casos, se deja en blanco.



### 3.3 Resultado

#### LA FLAUTA MÁGICA



6º Primaria. Madrid Centro

## 3.1 Lectura del argumento

## EL BARBERO DE SEVILLA

<b><u>ACTO I:</u></b>	Callejón sevillano en el que se ve la fachada de la casa que habita el doctor Bartolo y la barbería de Fígaro. El conde de Almaviva, joven aristócrata andaluz que está enamorado de la bella Rosina y canta una serenata al pie de su balcón.
Su amada está bajo la tutela del doctor Bartolo, el cual la guarda celosamente encerrada en su mansión porque pretende casarse con ella y así obtener legalmente su caudaloso patrimonio.	En vano el apasionado conde se debate para poder llegar hasta la mujer de sus sueños porque el celoso tutor la vigila siempre de cerca. El barbero Fígaro canta desde la puerta de su tienda que él es el hombre indispensable para las citas amorosas o cualquier otro menester. Almaviva pasa por allí y le escucha.
Almaviva le pide que resuelva su conflicto y el barbero acepta poniéndose inmediatamente a urdir un ingenioso plan:	Cuando él se encuentre en el interior de la casa rasurando al doctor, el conde, en la calle bajo el disfraz de un soldado, deberá fingirse borracho y promover un altercado en la calle.

### 3.2 Dibujo de la secuencia en las viñetas en blanco.

#### EL BARBERO DE SEVILLA

<u>ACTO I:</u>	

### 3.3 Resultado

#### EL BARBERO DE SEVILLA



1º E.S.O. Madrid Este

### 3.1 Lectura del argumento

#### LA TRAVIATA

<b><u>ACTO I:</u></b>	Salón en la casa de Violeta Valery, una mujer de gran popularidad en París. Ésta recibe a sus invitados que van llegando a la recepción que les ofrece. Al poco rato entra Alfredo, quien se introduce por primera vez en aquella frívola vida social de la época.
El apuesto muchacho queda impresionado por la belleza de Violeta y manifiesta este amoroso sentimiento en un apasionado brindis que ofrece a la hermosa mujer.	Se van todos a bailar, pero Violeta tiene que irse a un sofá a descansar porque tiene frecuentes ataques de tos. Alfredo le propone huir al campo los dos para poder recuperarse de su afección.
Violeta rechaza la idea ya que ve que su amor es muy sincero y ella puede arruinar toda la vida que le queda por delante.	Cuando todos los invitados se van de la casa, Violeta no puede evitar recordar a su galán Alfredo, se está enamorando ella también.

### 3.2 Dibujo de la secuencia en las viñetas en blanco.

#### LA TRAVIATA

<u>ACTO I:</u>	



### 3.3 Resultado

#### LA TRAVIATA



5º Primaria. Madrid Norte

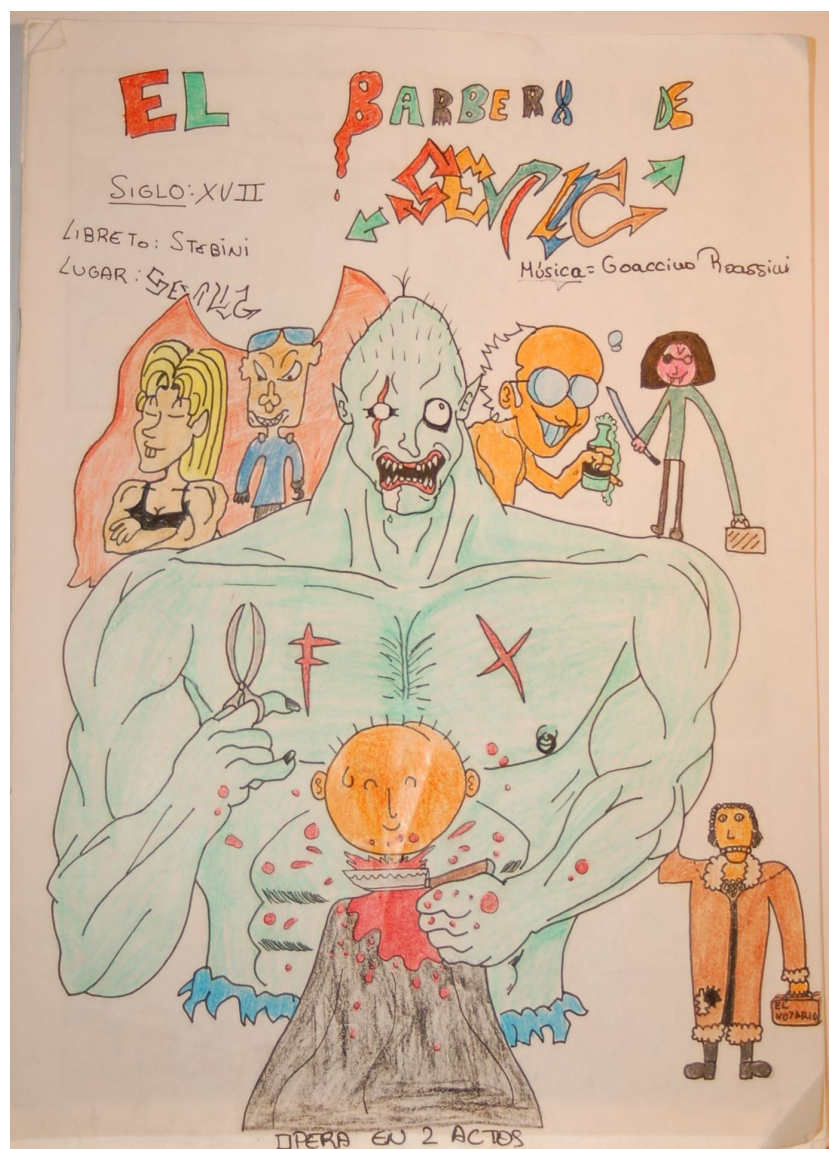
### 4º) Diseño de las portadas

Tras un mínimo de 4 sesiones en el aula, y una o dos fuera de ella (depende de los casos), se hace la entrega del cómic terminado con portada. En ella se hace constar (aunque no siempre es así), el título, autor, libreto y actos.





2º E.S.O. Madrid Este



2º E.S.O. Madrid Este

Muchas de las portadas son alusivas a los personajes que se dan en ellas, otras corresponden simplemente al rótulo del título, y otras se decoran ambientando el entorno en el que discurre la historia o cualquier otro decorado.



6º Primaria. Madrid Centro

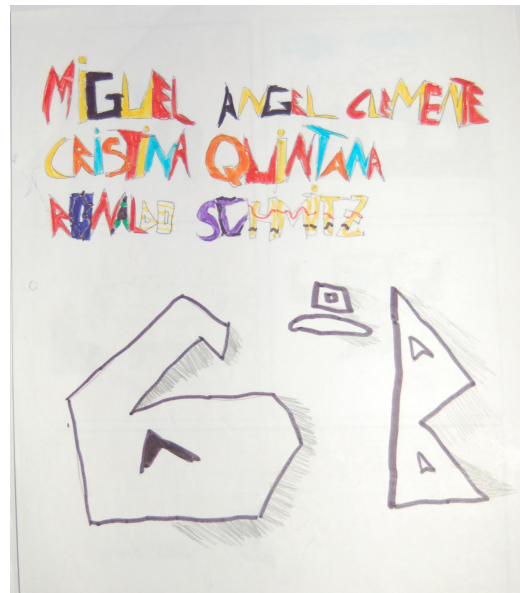
Es importante que en la portada conste además del título, el autor y el libretista además de los actos, de este modo los alumnos se van familiarizando con elementos propios de la ópera.



En ocasiones se entrega contraportada:



5º Primaria Madrid Centro



6º Primaria Madrid Norte



2º E.S.O. Madrid Este

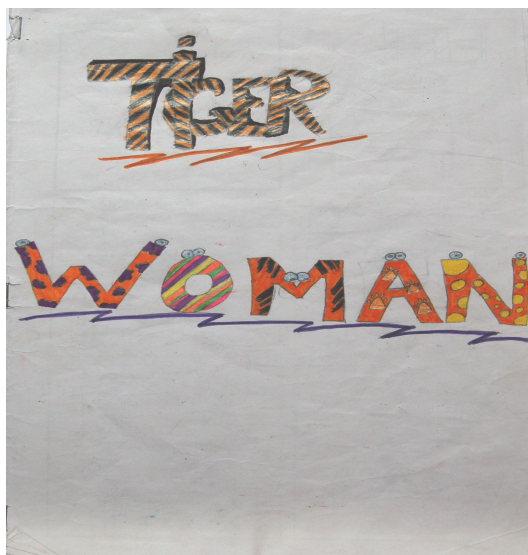


1º E.S.O. Madrid Sur

### 7.4.2 Otra experiencia

Debido a determinadas circunstancias como la falta de tiempo, un 5º curso de Madrid Centro no pudo realizar la actividad, de modo que se propuso realizar un cómic de temática libre pero ciñéndose a las viñetas que se les daban en blanco.

Los resultados fueron más gratificantes si cabe que con los otros comics. Los niños, al no tener que estar sujetos a ningún discurso, idearon historias con un mayor número de recursos a todos los niveles: textuales y gráficos. Las viñetas son mucho más ricas en cuanto a elementos que intervienen y las historias dan un reflejo mucho mayor de lo que realmente les atrae en las historietas: heroínas como en “Tiger woman”, historias de terror como en “Halloween” y “Terror en las aulas” o de animales como “El perro engatusado” y “El ratón enloquecido”. Esto nos da pie a valoraciones que pueden ser utilizadas en posteriores investigaciones. De todos modos, volveremos a tratar este punto en las conclusiones. Veamos un ejemplo:





Estos trabajos no fueron objeto de evaluación en la investigación, pero no deja de ser interesante la observación de elementos creativos como son argumentos, los personajes y elementos narrativos e icónicos propios del género.



## 7.5 PROPUESTA DIDÁCTICA: LAS ÓPERAS

### 7.5.1 Argumentos

#### **LA FLAUTA MÁGICA ( W. A. Mozart)**

##### ***Die Zauberflöte***

**Una ópera alemana en dos actos (KV. 620)**

**Libreto:** Emmanuel Schikaneder

**Estreno:** 30-09-1791. Viena.

##### **Personajes:**

Principales: Sarastro (Bajo), Tamino (Tenor), Reina de la Noche (Soprano), Pamina, su hija (Soprano), tres Damas (Sopranos), Papageno (Soprano), Papagena (Soprano) Monostratos (Tenor).

Secundarios: Portavoz (Bajo), 1er. Sacerdote (bajo), 2º sacerdote (Tenor), 3er. Sacerdote (Personaje Hablado), tres muchachos (3 Sopranos), dos escuderos (Tenor y Bajo), tres esclavos (Personaje Hablado), sacerdotes, esclavos, séquito de Sarastro (coro).

##### ***Acto I***

El príncipe Tamino, huyendo de una serpiente gigante, corre desorientado, pide ayuda hasta que, extenuado, cae inconsciente. Tres mujeres mágicas le salvan y matan al monstruo. El pajarero Papageno se vanagloria ante Tamino, que ha recuperado el conocimiento, de haberlo matado él. Pero las tres mujeres regresan, castigan al fanfarrón cerrando su boca con un candado y se dan a conocer como Damas del séquito de la Reina de la Noche, a cuyo país ha ido a parar el príncipe. La Reina tiene problemas, puesto que su hija Pamina ha sido raptada. Le regalan al príncipe el retrato de Pamina y el joven arde de amor por la mujer de la imagen. La misma Reina de la Noche aparece y promete al príncipe la mano de Pamina, si consigue liberar a la

prisionera, que está en poder del malvado Sarastro.

Tamino está preparado para actuar. Papageno será su acompañante. Tamino recibe una flauta mágica y Papageno un carillón, que podrán utilizar en caso de necesitar ayuda. Al pajarero le quitan el candado de la boca. Tres muchachos conocen el camino que conduce al reino de Sarastro, en cuyo palacio y en presencia del amo, el vigilante de los esclavos, Monostatos, quiere violentar a Pamina. Papageno ha perdido el contacto con Tamino durante el viaje y, por casualidad, encuentra solo el camino hacia Pamina y la salva de Monostatos, más bien de forma involuntaria.

La alegría de Pamina es considerable cuando Papageno le comunica que Tamino está cerca para liberarla. Entretanto el príncipe ha logrado llegar al templo de la sabiduría y se entera de que Sarastro reina aquí y por consiguiente piensa que no puede ser malvado. Entonces, con su flauta mágica llama a Pamina. La flauta de Pan le indica el camino hacia su amada. Pamina y Papageno intentan escaparse, pero Monostatos y sus esclavos se lo impiden. Papageno los hechiza con el carillón, cuyo sonido les hace danzar sin cesar. Cuando parece que van a conseguir huir, Sarastro regresa de su salida de caza, perdona a Pamina, castiga al moro (Monostatos) y deja que Tamino y Papageno vayan al templo de la razón.

### *Acto II*

Sarastro explica a sus hermanos sacerdotes que Tamino y Pamina están predestinados el uno al otro. Esta es también la razón por la cual Sarastro alejó a Pamina del círculo de acción de su madre. Pero Tamino todavía tiene que pasar una serie de pruebas, antes de poder ser aceptado en el templo de la sabiduría y ser digno de Pamina. Tamino está decidido a realizar las pruebas a pesar de que ellas implican un peligro de muerte. A Papageno le seduce la promesa de ser recompensado con una mujer y sigue al

príncipe, aunque no de buena gana. La primera orden es guardar un silencio absoluto. Las Damas de la Reina de la Noche previenen a los examinados contra la maldad de los sacerdotes y el peligro de muerte que corren, pero Tamino y Papageno no se dejan desconcertar.

Monostatos se ha acercado a escondidas a Pamina, que duerme. También la Reina de la Noche va a ver a su hija y le suplica que mate a Sarastro y con ello recuperará los siete ciclos solares y la manifestación de un gran poder. El moro le roba a Pamina la daga que su madre le entregó y la amenaza: amor o muerte. Sarastro salva a Pamina y despide al moro. Pamina revela a Sarastro la orden de asesinato de su madre y le pide que sea comprensivo con ella. Sarastro actuará en consecuencia.

La primera prueba exige cumplir con el mandato del silencio. Papageno fracasa. Tamino, por el contrario, permanece callado, incluso teniendo presente la súplica de Pamina por una palabra de amor. Sarastro actuará en consecuencia.

La joven cree que Tamino la ha traicionado y quiere quitarse la vida. Los tres muchachos le arrebatan la daga y se dirigen a Tamino. También Papageno quiere morir, puesto que ya no puede esperar que le concedan el premio prometido, pero está contento de seguir viviendo cuando los tres muchachos le presentan a su Papagena. Pamina y Tamino pasan la prueba del agua y del fuego. La Reina de la Noche y su séquito, conducidos por Monostatos, atacan el reino de Sarastro, pero son destruidos. Pamina y Tamino se casan y son admitidos como adeptos.



**EL BARBERO DE SEVILLA (G. Rossini)**

***Il barbiere di Siviglia***

**Ópera bufa en dos actos**

**Libreto:** Césare Sterbini, basado en la comedia « *Le Barbier de Séville ou La précaution inutile* » de Pierre- Augustin Caron de Beaumarchais.

**Estreno:** 20 de febrero de 1816, Roma (Teatro Argentina).

**Personajes:** conde Almaviva (Tenor), doctor Bartolo, tutor de Rosina (Bajo), Rosina, pupila de Bartola (Soprano o Mezzosoprano), Fígaro, barbero (Barítono), Basilio, profesor de música (Bajo), Berta, ama de llaves de Bartolo (Mezzosoprano o Contralto), Fiorello, criado de Almaviva (Barítono=), Ambrosio, criado de Bartolo (Bajo), oficial de la guardia (Bajo), notario (Personaje mudo), policías y soldados (Coro).

**Lugar y época:** Sevilla, siglo XVIII.

***Acto I***

El conde Almaviva, bajo el nombre de Lindoro, intenta en vano conocer a Rosina, la pupila del viejo y severo doctor Bartolo. Le han aconsejado que busque ayuda en Fígaro, y lo contrata a su servicio. Bartolo se muestra especialmente suspicaz, sobre todo porque Basilio, el profesor de música, le ha advertido que Almaviva está en la ciudad y merodea alrededor de su casa. Por consejo de Fígaro, el conde se disfraza de soldado e intenta introducirse en la casa de Bartolo con una orden de alojamiento para soldados. Finge estar borracho, con lo que alerta a la guardia.

Sin embargo, Almaviva le confiesa en secreto al oficial que en realidad él es el conde, a lo que aquel se retira de inmediato con sus hombres. Bartolo no entiende nada de lo que está pasando.

## ***Acto II***

Siguiendo una vez más el consejo de Fígaro, Almaviva va a casa de Bartolo haciéndose pasar por un profesor de música. Explica que Basilio está enfermo y que le ha enviado en su lugar. La lección de comienzo, y tanto Rosina como el Conde son celosamente vigilados hasta que el desconfiado y enmudecido anciano se queda dormido.

La lección de canto se convierte entonces en lección de amor. Entretanto, Fígaro le roba a Bartolo la llave de la puerta del balcón. Cuando Basilio, ajeno a lo sucedido, se presenta para la clase de música, le deja el campo libre al falso profesor gracias a una pesada bolsa llena de dinero, con la que ese “convence” de que está realmente enfermo. Mientras Fígaro distrae al doctor con sus artes de barbero, Rosina y Almaviva planean su fuga. Sin embargo, Bartolo sospecha que lo van a traicionar y echa de casa al falso profesor de música.

Envía a Basilio en busca de un notario, ya que ha decidido casarse él mismo con Rosina cuanto antes. Intenta convencerla diciéndole que Lindoro le es infiel y ella, llena de dudas, delata su plan de fuga. Bartolo alerta a la guardia. Almaviva y Fígaro trepan a la casa de Bartolo. “Lindoro” se da a conocer a Rosina como conde Almaviva y consigue desmentir las calumnias de su tutor.

Fígaro apresura a los amantes, pero ya es demasiado tarde: han quitado la escalera de la ventana. Basilio aparece con el notario. Cuando Bartolo regresa con la guardia, se encuentra con una pareja casada. Toda precaución ha sido en balde.

**LA TRAVIATA (G. Verdi)**

**Ópera en tres actos**

**Libreto:** Francesco María Piave, basado en el drama «*La dame aux camélias*» (La dama de las camelias) de Alejandro Dumas (hijo).

**Estreno:** 06-03-1853, Venecia (Teatro La Fenice).

**Personajes:** Violeta Valéry, cortesana parisiense (Soprano), Flora Bervoix, amiga de Violetta (Mezzosoprano), Annina, sirvienta de Violetta (Soprano), Alfredo Germont (Tenor), Giorgio Germont, padre de Alfredo (Barítono), Gaston, vizconde de Létorières (Tenor) barón Douphol (Barítono), marqués d'Obigny (Bajo), doctor Grenvil, médico (Bajo), Joseph, sirviente de Violeta (Tenor), un criado de Flora (Barítono), un comisionado (Bajo); amigos, amigas e invitados de Violetta y Flora, criados, enmascarados (coro).

**Lugar y época:** París y alrededores, hacia 1850.

Una cortesana de París y un joven llegado de provincias descubren que hay algo más que las simples diversiones de la vida social. Es entonces cuando superan las fronteras de su propio yo a través de un amor verdadero. Violetta y Alfredo huyen de la sociedad urbana y se refugian en el campo. Pero aún así no logran escapar a las convenciones sociales. El padre de Alfredo exige a Violetta que, por el buen nombre de la familia, renuncie a su amor. Violetta representa una farsa ante Alfredo, vuelve a París y finge seguir con su vida anterior de cortesana. Sólo en el lecho de muerte, Violetta confiesa la verdad a Alfredo y encuentra finalmente en sus brazos la felicidad y el amor.

***Acto I***

Salón de la casa de Violetta Valéry. Ésta celebra con una fiesta su regreso a la vida social tras un corto período de convalecencia. Entre los invitados de siempre hay

un recién llegado de provincias, que se enamora locamente de Violeta. La mujer intenta ocultar los sentimientos que afloran en su alma con ironía y coquetería, sin embargo ella también ha sucumbido a la magia del amor. Cuando todos los invitados han abandonado la fiesta, siguen resonando en su interior la apasionada declaración de Alfredo.

### ***Acto II***

**Cuadro 1.** Casa de campo en las afueras de Paría. Alfredo y Violetta se han retirado al campo para dedicarse plenamente a su amor. Pero el tierno amante es un hombre poco pragmático. Sólo a través de la sirvienta se entera de que Violetta se ve obligada a vender sus propiedades para poder costear los gastos de la pareja. Avergonzado marcha a París en busca de dinero. Germont, padre de Alfredo, aprovecha la ausencia de éste para presentarse ante Violetta y exigirle que abandone a su hijo para evitar manchar el buen nombre de la familia. Tras resistirse en un principio a renunciar a su amor, Violetta acaba accediendo a las peticiones de Germont y se despide de su amado a través de una carta. Alfredo se siente sorprendido, confundido y herido en su amor propio. Los hipócritas intentos de su padre por consolarle no sirven de nada. Alfredo sólo tiene un deseo: vengarse de Violetta.

**Cuadro 2.** En el palacete de Flora. La separación de Violetta y Alfredo es el tema de conversación en la fiesta de disfraces de Flora, que está encantada de saludar de nuevo a su amiga. Violetta se presenta con el barón Douphol, a quien Alfredo toma inmediatamente por su nuevo favorito. Los rivales se sientan a la mesa uno frente a otro y Alfredo provoca al barón con comentarios mordaces. Violetta intenta evitar el escándalo y apela al buen corazón de Alfredo. Pero en vista de que ella no le quiere dar explicaciones sobre el motivo de su abandono, Alfredo le arroja a los pies el dinero que ha ganado en el juego y la avergüenza así como a una vulgar fulana. El barón le reta a duelo. Germont aparece en medio del revuelo y se encuentra a una Violetta inocente y

humillada. El padre reprende a su hijo por no respetar la etiqueta social.

### *Acto III*

Alcoba de Violetta. La tuberculosis está acabando con la vida de Violetta, y la cortesana ya no cree en los buenos augurios del médico acerca de su curación. Alfredo, que resultó ileso en el duelo, hirió al barón y tuvo que huir. El padre, torturado por la mala conciencia, informa por fin a su hijo del sacrificio de Violetta. El joven vuelve de París para suplicar perdón y no separarse de Violetta. Los amantes hacen planes de futuro común, pero es tarde. Violetta muere en los brazos de Alfredo.

#### 7.5.2 Compositores

##### **MOZART, Wolfgang Amadeus**

Nació el 27-01-1756 en Salzburgo (Austria).

Murió el 05-12-1791

La genialidad musical de Mozart es indiscutible. Su padre, Leopold, era compositor y creó la escuela de violín más prestigiosa del siglo XVIII. Además, se encargó de la educación musical de su hijo. Los viajes de conciertos que realizó durante muchos años lo familiarizaron con los centros musicales de más relieve y con los estilos más importantes: Viena, París, Londres, Holanda, Suiza, Italia, Munich, Mannheim. Mozart abandonó su puesto con el arzobispo de Salzburgo a partir de 1781 vivió en Viena como compositor independiente y virtuoso del teclado. En 1782 se casó con Constanze Weber. Más adelante no obtuvo de su padre más que una creciente desconfianza y un progresivo descontento. El emperador José II fijó su atención en Mozart, pero sólo lo tomó a su servicio de forma oficial después de la muerte de Gluck (1787), en calidad de “músico de cámara”. Mozart tenía éxito, además, con sus óperas,

sus conciertos de piano, sus sinfonías, etc. El público de Praga mostró más interés por su arte que el de Viena (estreno de Don Juan en Praga, 1787). Mozart adoptó tanto la concepción de reforma de José II como también las ideas de los francmasonas (a partir de 1784 fue miembro de una logia). Después de la muerte del emperador (1791) pasó por terribles conflictos vitales, acosado por dificultades financieras cada vez más importantes. Su último año transcurrió trabajando de forma febril e intentando desesperadamente establecerse con su nuevo señor Leopoldo II. Mozart murió el 5 de diciembre de 1791, poco antes de su trigésimo sexto cumpleaños. Si hubiera vivido más tiempo, la historia de la música habría sido muy diferente, pues acababa de ser nombrado *Kapellmeister* de la Catedral de San Estaban de Viena. En los últimos meses de su vida había desarrollado aún más su estilo incluyendo una vena más sencilla y popular, haciendo su música más accesible a un público previamente alejado de él debido a su complejidad. La amalgama de este estilo popular con su habilidad, imaginación e intelecto dio lugar a una música etérea, de sencillez tan elemental que es difícil creer que no era obra de la divinidad.

Obras: Óperas, música sacra, sinfonías, conciertos, cuartetos de cuerda, divertimentos, sonatas para violín, tríos y otras obras de música de cámara, sonatas para piano, canciones y el Réquiem, su última gran composición inacabada.

Óperas; La ingenua fingida, Bastián y Bastiana, Mitrídates, rey del Ponto, Lucio Silla, La falsa jardinera, Idomeneo rey de Creta, El rapto en el serrallo, El empresario, Las bodas de Fígaro, Don Giovanni, Così fan tutte, La clemencia de Tito y La flauta mágica.

### **Contextualización de la obra**

Fue durante la última década de la vida de Mozart cuando escribió sus óperas más importantes, y al mismo tiempo la época en la que se muestra a Mozart mejorando

cada género musical que tocaba. Las óperas no están uniformemente repartidas a lo largo del período. Después de Idomeneo, El Empresario, Las Noches de Fígaro y Don Giovanni, se produce un lapso de tres años de silencio operístico hasta 1890/1891 con *Così fan tutte*, La Flauta Mágica y La Clemencia de Tito. Sería en la primavera de 1791 cuando trabajara en La Flauta Mágica, con la misma virtualmente acabada en julio aunque en este mes sucederían dos cosas que le impedirían terminar bien su trabajo en el Singspiel: la encargo de la ópera sería La clemencia de Tito y del Réquiem. *Die Zauberflöte* o La Flauta Mágica es un *Singspiel* que Mozart concibió con un viejo amigo y compañero masón, Emmanuel Schikaneder, para estrenarse en el Theater auf der Hieden de Schikaneder. Esta ópera le había interesado a Mozart desde el momento en que él y Schikaneder empezaron a hablar de ella, aun cuando era evidente que necesitaba tiempo para llevarla el papel. Acaso le atrajeron las verdades universales subyacentes en la fábula; o la posibilidad de llevar a un escenario las payasadas a las que era aficionado en su vida privada; o la atractiva oportunidad de elaborar una síntesis de todo tipo de estilos musicales, yuxtaponiendo los más serios y los más livianos; o si Mozart vio que por fin tenía la oportunidad de ganarse al público vienés. Se manifiesta ante nosotros esa suerte de chispa psicológica que permitió al compositor identificarse completamente con el tema y que le hizo reparar en todas las posibilidades de la obra. Fue, con seguridad, la última ópera en la que vertió toda su habilidad e imaginación creativas.

La Flauta Mágica fue su primera exculpación; le mostró que el éxito era posible, incluso para él. La acogida de la ópera fue enorme, y más que ninguna otra obra, la ópera es un retrato del hombre, sus rasgos personales, manifestándose conjuntamente lo sofisticado y lo ingenuo, el idealismo y realismo, la complejidad y sencillez, la experiencia y la inocencia. A finales de los años ochenta, estaba de moda en Viena utilizar fábulas e historias exóticas de carácter mágico como argumentos de óperas y, posiblemente ya en 1789, Mozart y Schikaneder habrían estudiado la historia, que

combina personajes y un amor reales con el mundo de la magia y lo sobrenatural. La composición de la ópera se inició a comienzos de 1791 y se interrumpió por el encargo de una ópera seria para la celebración en Praga de la coronación de Leopoldo II como rey de Bohemia. Finalmente se estrenaría el 30 de Septiembre de 1791 en Viena bajo la dirección de Mozart.

### **ROSSINI, Gioacchino**

Nació el 29-02-1792 Pesaro (Italia)

Murió el 13-11-1868 Passy (París)

Rossini es un virtuoso de la ópera entre los compositores románticos, con un marcado gusto por los clásicos vieneses (en especial las óperas de Mozart). También se le conocía como el “Cisne de Pesaro”. Rossini recibió clases de música de su padre, el cornetista y trompetista Giuseppe Rossini. En 1806 comenzaron sus estudios en el Liceo Musical de Bolonia con el padre Stanislao Mattei. Cuatro años después recibió su primer encargo operístico, al que pronto le siguieron otros. En 1813 obtuvo un gran éxito con *Tancredi* y *L’Italiana in Algeri* (*La italiana en Argel*). En 1815 se comprometió con el Teatro San Carlo de Nápoles, en donde estrenó gran número de óperas serias además de algunas obras maestras de la ópera bufa como *El Barbero de Sevilla*, *La Cenicienta* y *La Urraca Ladrona*. En 1822 contrajo matrimonio con la soprano Isabella Colbran. Tras la última ópera que escribió para Italia, *Semíramis* (1823), realizó un viaje a Londres. A partir de 1824 residió en París, donde se convirtió en director del Théâtre-Italien. Su última obra para los escenarios, *Guillermo Tell*, apareció en 1829; a partir de entonces tan sólo compuso cortas piezas de carácter y obras religiosas como el *Stabat Mater* y la *Pequeña Misa Solemne*. En 1837, Rossini se separó de Isabella Colbran y volvió a casarse en 1846 con Olympe Pélissier. A principios de la década de 1850 tuvo graves problemas de salud y falleció en 1868 en su



casa de París, siendo objeto de gran veneración.

**Obras:** treinta y nueve óperas, de las que más de la mitad son óperas serias y 15 son bufas: Tancredo, La italiana en Argel El turco en Italia, El barbero de Sevilla, Otelo, La cenicienta, Moisés en Egipto, Guillermo Tell.

Obras religiosas, cantatas y canciones.

### Contextualización de la obra

Una vez recibió las primeras lecciones de canto, solfeo, piano y cello y realizará su debut a los dieciocho años como compositor operístico con la *farsa* en un acto titulada *La Cambiale di matrimonio* obtuvo un éxito inmediato y a partir de ahí sus composiciones harían de Rossini el compositor más importante de toda Italia. El Barbero de Sevilla (Il Barbiere di Siviglia) estuvo desde el principio destinada a convertirse en una de las óperas más populares de todos los tiempos: en 1825 fue la primera ópera cantada en italiano que se representaba en la ciudad de Nueva Cork. Sin embargo sus principios no fueron como se esperaba. Su estreno fue en Roma en 1816 ante una audiencia hostil que tenía intención de boicotearla en la noche del estreno.

Desde el gallinero se levantaban voces, bufonadas y chistes acerca del libreto de Césare Sterbini; silbidos y en ocasiones algunos gemidos y ladridos interrumpieron algunos de los números.

El compositor dirigía la orquesta desde el teclado, tal y como era costumbre en las noches de estreno; parecía imperturbable ante el alboroto y se dice que se levantó a aplaudir a los cantantes al final de la obra. El público de Roma interpretaba esta ópera como un acto de impertinencia ya que la ópera de Paisiello basada en el mismo argumento (adaptación de *Le Barbier de Séville* de Beaumarchais y con libreto de

Giuseppe Petrosellini, y en el que ya se basara Mozart para *Las bodas de Fígaro*), que había sido estrenada en 1782, era considerada por los romanos aún entonces con especial reverencia. La obra de Rossini parecía querer provocar una confrontación directa entre lo viejo y lo nuevo (o sea, Rossini) en el marco de la ópera buffa. Evidentemente Sterbini y Rossini se cuidaron mucho en evitar cualquier similitud entre las dos óperas; e incluso las primeras representaciones de la obra de Rossini se hicieron bajo títulos distintos: *Almaviva, ossia l'inutile precauzione*.

Los versos fueron reescritos nuevamente, intervino un coro (la ópera de Paisiello no tenía coro alguno), y también se añadió un nuevo personaje, la sirvienta Berta, a la cual se le adjudicó un aria importante en el segundo acto. Aun así, las situaciones dramáticas son prácticamente las mismas: un joven conde (Almaviva) recurre a dos subterfugios, primeramente haciéndose pasar por soldado y más tarde por un profesor de música, para de esta forma acercarse y conquistar a Rosina, pupila del celoso doctor Bartolo, que intentaba además casarse con ella.

La trama es instigada y organizada en todos sus detalles por Fígaro, es astuto barbero y hombre de confianza del doctor Bartolo. Esencialmente, en los puntos álgidos del drama se utilizan en ambas óperas números musicales similares; una breve comparación en uno o dos de estos momentos dramáticos entre las dos partituras aclara los medios por los cuales Rossini era fiel a las tradiciones de la ópera buffa dieciochesca del mismo modo que se apartaba de ellas. Aunque *El Barbero de Sevilla* se diferenciase de la ópera buffa de la época clásica en su estilo y en su estructura, ésta seguía siendo fiel al espíritu del género cultivado por compositores como Cimarrosa, Paisiello, y el *Così fan tutte* de Mozart.

### **VERDI, Giuseppe**

Nació el 09-10-1813 en Le Roncole, en Busseto (Parma, Italia).

Murió el 21-01-1901 en Milán (Italia).

Verdi es el compositor de ópera italiano más importante del siglo XIX. Siguiendo las influencias francesas y alemanas, rompe los clichés del bel canto de su tiempo y pone el canto al servicio del drama.

Verdi estudió música con Ferdinando Provesi en Le Roncole. En 1831 conoció al amigo de la familia y posterior protector suyo, Antonio Barezzi. Tras solicitar en vano el ingreso en el Conservatorio de Milán, tomó clases privadas con el director de orquesta Vincenzo Lavigna. En 1836, después de su matrimonio con Margherita Barezzi, compuso su primera ópera, presumiblemente perdida o recompuesta posteriormente. Entre 1838 y 1839 perdió a sus dos hijos. Su primera ópera completa, *Uberto*, fue estrenada en 1839 en la Scala de Milán. Sólo un año más tarde murió su mujer, y su ópera cómica, *Un día de reinado*, resultó un fracaso. Verdi estuvo entonces tentado con renunciar a su destino de artista. El empresario del Scala, Merelli, lo convenció para que compusiera *Nabucco* 1841. La ópera fue estrenada con la prima donna Giuseppina Strepponi (posterior compañera sentimental de Verdi) y aclamada con uno de los mayores entusiasmos que haya demostrado un público operístico. Verdi se convirtió a partir de entonces en el compositor nacional italiano.

Compuso una serie de enérgicas óperas de mensaje político, trabajando junto a importantes libretistas. A partir de 1849 permaneció cada vez más junto a Giuseppina Strepponi en París. En la década de 1850 su arte alcanzó fama mundial. El músico fue nombrado diputado del primer parlamento republicano en Turín y en senador en Roma. Viajó varias veces a Rusia y conoció en París a Arrigo Boito, el libretista de sus óperas tardías. Verdi creó un asilo para artistas. Giuseppina Strepponi murió en 1897. Cuatro

años más tarde, Verdi fue enterrado a su lado en la cripta de la “Casa di Riposo”

**Obras:** Obras religiosas y obras de circunstancias en la juventud. Entre 1839 y 1893 aparecen 26 óperas. Uberto, conde de San Bonifacio; Un día de reinado; Nabucco; Los lombardos; Hernán; Los dos Foscari; Juana de Arco; Alzira; Attila; Machete; Los bandidos; El corsario; La batalla de Legnano; Luisa Miller; Stiffelio; Rigoletto; El trovador; La Traviata; Las vísperas sicilianas; Simón Boccanegra; Un baile de máscaras; La fuerza del destino; Don Carlos; Aída; Otelo y Falstaff.

Un cuarteto de cuerdas, Misa de Réquiem, Cuatro piezas sacras y obras religiosas tardías.

### *Contextualización de la obra*

Verdi es considerado como la figura más genial de la composición operística de la ópera italiana de todo el siglo XIX. Le tocó vivir una época de grandes periodos de guerras, restauraciones y revoluciones, hablamos de los últimos coletazos postrevolucionarios que afectaron a toda Europa, vivió el llamado desengaño postnapoleónico en el que se vieron víctimas del afán imperialista napoleónico. En la primera etapa de vida de Verdi, Italia se encuentra fragmentada y en los años posteriores sufre continuas revueltas estériles en los que se vive un sentimiento patriótico impulsado por la clase intelectual pero con poco efecto en un pueblo con un 78% de analfabetismo. Verdi vivió atentamente en 1848 la revolución de los pueblos en la que se pretendía la unidad nacional aunque con poco éxito. Los años posteriores y en los que compuso la Traviata, fueron sobre todo de estructuración de la función política hacia una unidad nacional, y poco a poco la clase política fue haciendo su labor de cohesión de los intereses nacionales. Más adelante, Verdi, (cuando compone obras como Aída y Nabuco), vive el último periodo de la post-unidad nacional y al final de su vida, en su último periodo, le toca vivir el estallido de la primera guerra mundial

(momento en el que compone Falstaff, su obra quizás de más grandeza y valor metafórico).

La Traviata forma parte del grupo de óperas que marcan el período intermedio de Verdi, es esta ópera en especial, el compositor concentra todas sus fuerzas dramáticas y musicales al servicio del dibujo de personalidades individuales o de la exploración de relaciones humanas específicas. El libretista que Verdi eligió para esta ópera (y ocho más) fue el desconocido escritor Francesco María Piave. Verdi siempre hacía valer sus posiciones e ideas y así se lo comunicaba a su colaborador; la forma dramática e incluso el lenguaje de los libretos están a menudo fuertemente influidos por el compositor. La Traviata es un drama doméstico en el cual la relación más importante, aquella que se establece entre los amantes Violeta y Alfredo, se ha interpretado como una reflexión de la relación que Verdi mantenía con Giuseppina Strepponi. A partir de aquí la tendencia de Verdi cambiaría hacia un creciente interés por argumentos de mayor grandiosidad, donde las colisiones y conflictos entre los personajes principales pudieran ser representativos de las relaciones entre grupos sociales mayoritarios e incluso entre naciones, se va haciendo más evidente una monumentalidad como *Don Carlos* y *Aida*, puede que influido por la realidad política y social que le había tocado vivir.

### 7.5.3 Criterios de selección de las óperas

Las óperas han sido seleccionadas en virtud del grado de interés que pueden suponer desde el punto de vista pedagógico. Partiendo de esa base, hemos tenido en cuenta 1º las características psicológicas y evolutivas de los alumnos, sus intereses y el bagaje cultural que poseen ( ya tratado en el punto 4), el contexto legal en el que nos encontramos (punto 5) y el material con el que vamos a introducir las óperas (los comics) y por último las propias óperas.

El acercamiento a la ópera puede hacerse por el estudio de la época, el estilo artístico, la variedad y características de algunos de los personajes, por las posibilidades que ofrece su puesta en escena, por su interés musical o por sus compositores. Para observar el grado de conveniencia de cada una de las óperas, debemos consideraremos el interés musical, dramático y plástico de cada una de ellas. Veamos por tanto, de forma detallada, cada una de las razones por las que se han elegido las óperas.

### **LA FLAUTA MÁGICA**

#### ▪ **Características musicales**

La Flauta Mágica es un Singspiel: *obra músico-dramática con un texto alemán, especialmente una obra escrita en el siglo XVIII en la que el diálogo hablado alterna con canciones y a veces con conjuntos, coros o piezas musicales más extensas. La ambientación de este tipo de obras es frecuentemente rural, y a veces fantástica o exótica;*[...](Harvard:936). Mozart consigue que los medios musicales reflejen situaciones fantásticas y disparatadas de una manera prodigiosa. A menudo se ha considerado *Tristan und Isolde* de Wagner como la ópera donde los medios musicales están más fuertemente interrelacionados con la sustancia emocional del drama. Sesenta y ocho años antes del *Tristan*, La Flauta Mágica hizo de sus medios musicales una parte fundamental de la alegoría del drama. En la Flauta Mágica la Reina de la Noche hace uso de una serie de procedimientos y técnicas vocales típicos de las arias de la ópera seria. El lenguaje musical de Sarastro es el de la canción estrófica con una distintiva cualidad himnica. Tamino y Pamina hablan en el lenguaje humano del Singspiel, comparable al de Belmonte en *El repto en el Serrallo*, pero elevado a un nivel más alto de expresividad (por ejemplo, en el aria en Sol menor de Pamina). Papageno hace uso del verbo irredimible de la canción popular.

Pero quizá lo más sorprendente de todo, además de la obertura, que es una pieza excelente de contrapunto mozartiano, es el dúo de los dos soldados, esas figuras de horror a la entrada de las pruebas del fuego y del agua, que está de pie y cantan, en octavas, un coral con algunas figuras contrapuntísticas al modo de Bach: una muestra de la solemnidad que esta parte de la obra exige para su comprensión. Además de estos estilos tan dispares, la obra contiene unos pasajes sustanciales de recitativo acompañado, que revitaliza esta medio expresivo característico del siglo XVIII dotándole de significación para los oyentes actuales. Y a lo largo de toda la obra el lazo conector de los conjuntos se realiza con una eufonía casi angelical, tan sencilla en textura y en estructura como la música de Papageno, pero purgada de toda terrenalidad. Esta música pertenece al dominio de lo “sobrenatural”; las tres damas de la Reina de la Noche y los tres Genios.

En una ópera llena de grandes momentos cabe pensar que resultará difícil encontrar uno de grandeza superior. Sin embargo hay un momento que, mejor que ningún otro, ejemplifica el arte mozartiano de la reserva de su amor por la sencillez, cualidades que se solapan pero que no son idénticas. Tamino y Pamina se separan, como parte de las pruebas y tras pasar la prueba del silencio por fin pueden conversar y afrontar las pruebas del fuego y del agua juntos. El fragmento siguiente muestra el momento del encuentro, tras el cual Pamina conduce a Tamino hacia la salvación. Un breve momento de perfecta expresión, de profunda seriedad, que muestra la grandeza de La Flauta Mágica. Al final del Acto I se conjura una atmósfera etérea a través de la música de los tres duendecillos, majestuosa, brillante y casi sin movimiento. El extenso recitativo acompañado de Tamino ilustra cómo el oyente puede ser transportado, tanto musical como dramáticamente. El resto del final demuestra que un texto trivial y moralizante y una música de naturaleza himnica pueden unirse, sin que ese efecto dramático disminuya.

La importancia del **compositor** no da lugar a dudas. El genio musical de Mozart fundó el clasicismo vienés y determinó su estilo. Su maestría y universalidad para la composición son inigualables. En todos los géneros, Mozart llevó el método clásico de composición a su apogeo. La Flauta Mágica no es sólo la ópera mozartiana de más éxito, sino quizás también la obra más representada de toda la literatura operística desde su estreno. El secreto de La flauta mágica puede ser el que responde a los estímulos de todas las edades y estratos. No es sólo un cuento para niños, sino que también es un drama mundial que implica datos de la masonería muy interesantes para su estudio. Es por ello que no es desdeñable la consideración de esta ópera, no sólo por lo que pueda significar como cuento inocente a los niños, sino como base para su posible estudio futuro musical y argumental. Sus posibilidades de estudio son ricas y variadas: simbología, elementos fantásticos, valor compositivo y aspectos que la acompañan como es la escenografía.

Muchos son los que sostienen que *La Flauta Mágica* es merecedora de figurar junto a la *Pasión según San Mateo* de Bach, como un documento de grandiosa humanidad. El argumento a duras penas puede justificar esta pretensión. Pamina, la hija de la Reina de la Noche (personaje perverso), ha sido apartada de su madre por Sarastro, el jefe de una hermandad devota de la Verdad (personaje bueno). La Reina de la Noche persuade a Tamino, un príncipe idealista, de que rescate a su hija, enseñándole el retrato de Pamina. Para ello, le proporciona una flauta mágica que le ayudará en momentos de necesidad. Tamino va al reino de Sarastro, descubre la bondad de la hermandad y el engaño de la Reina de la Noche, y decide unirse a la hermandad. Tras superar varias pruebas y ritos de purificación, Tamino y Pamina se unen. Este es el argumento principal, donde la Reina y Sarastro tienen poderes sobrenaturales, ella a través de la práctica de la magia y él merced a su sabiduría.



A nosotros nos interesa su versión narrativa como ópera de cuento o parábola; la temática es fantástica y exótica, lo cual la hace atractiva; entre sus personajes hay príncipes y princesas, reyes, personajes frívolos y vitales, animales (monos, león, lobos y serpientes) y elementos de la naturaleza (bosque, montañas, agua y fuego). Además entran en escena instrumentos importantes además de familiares y cercanos a los niños: la flauta de Pan, la flauta y el carillón. De este modo, a pesar de su gran complicación argumental, su tratamiento sí resulta de interés a los niños al menos por los elementos antes citados.

En La Flauta Mágica no sólo son los personajes importantes, sino que los instrumentos mágicos son parte casi tan fundamental como ellos. La flauta (dorada y símbolo del sol) se supone que es el instrumento más importante, lo cual tiene cierto atractivo para los alumnos ya que en su mayoría lo conocen y lo saben tocar. Además tiene la propiedad de hacer que los guardias agresivos canten y bailen. El carillón es un juguete de plata con el cual se puede hacer magia. Tamino y Pamina son personajes más humanos, que experimentan el amor y que persiguen la realización de sus ideales. Un personaje vital de la ópera es Papageno, que se convierte en el sirviente de Tamino y en su compañero. Papageno es un cazador de pájaros de la Reina de la Noche y está vestido con un disfraz de plumas, demostrando que aunque es humano está más próximo al mundo animal que, por ejemplo, Tamino. Papageno tiene ideales, más bien objetivos, pero son puramente físicos; comida, bebida y una mujer parecida a él. Mozart y Schikaneder convirtieron este forzado y trivial argumento, con sus personajes unidimensionales y ordinarios, en una alegoría de la hermandad de toda la humanidad, y los medios musicales adoptados por Mozart reflejan esta aproximación de forma increíble.

La simbología en el argumento tanto de los personajes como de las situaciones e instrumentos son algo imprescindible a reseñar. En esta ópera hay una asociación

clarísima con la masonería, tanto en sus elementos y personajes como en el ritual de iniciación. Los 18 sacerdotes coinciden con los dieciocho adeptos que corresponden a los hermanos de la logia y Sarastro personifica al “maestro venerable”. Entre los miembros impera el respeto y la igualdad, como en la masonería otra vez, incluida la consideración a Pamina, una mujer, como posible miembro, algo impensable en la logia y menos en esa época. En la ópera se va de la oscuridad, menos las estrellas de la Reina de la Noche, hasta la luz, en el reino del Sol, tal y como establece el ritual de iniciación de la masonería.

El número tres es realmente significativo, supone un símbolo de manifestación divina, desempeña un importante papel, tanto en los rituales de la masonería como en el mundo encantado. Si lo trasladamos a los elementos compositivos de la obra, tenemos que la armadura contiene tres bemoles (Mi *b* Mayor), la obertura empieza con tres acordes mayores, y el tema *Allegro* está basado en dos notas que se repiten tres veces. Hay tres instrumentos que se tocan: flauta de Pan, flauta y carillón (se utiliza tres veces).

### **EL BARBERO DE SEVILLA**

#### ▪ **Características musicales**

La ópera bufa más conocida es *El barbero de Sevilla*. Recordemos que ópera bufa se denomina al *Género operístico italiano de los siglos XVIII y XIX cuyas raíces se hallan en la commedia dell'arte. La ópera bufa nació como un Intermezzo corto y cómico que era representado en el interludio de la Ópera seria a principios del siglo XVIII, como La serva padrona de Pergolesi. A partir de aquí, la ópera bufa se convirtió en un género operístico independiente* (Andrés Batta).

Las óperas cómicas congeniaban con Rossini y muchas de sus obras en este género suenan tan frescas en la actualidad como cuando fueron escritas. El Barbero de Sevilla es su obra maestra y supone uno de los ejemplos supremos de la ópera cómica italiana. Destaca la función un tanto superflua del coro desde el punto de vista dramático (sus miembros tan sólo reaparecerán en los finales de los dos actos como guardianes): el coro manda guardar silencio a los dos solistas, fingen realizar un acompañamiento al canto de Almaviva, se les despide, entona un “gracias” y abandona el escenario. Todo esto sugiere que el coro está presente como para respetar una convención más que para realizar una función concreta. De hecho, las óperas de Rossini, tanto las serias como las cómicas, comienzan casi siempre con una *Introcuzione* que consiste en: 1) una sección para coro, a menudo acompañada de unas interjecciones solistas realizadas por personajes de poca importancia; 2) una sección lenta, frecuentemente un aria destinada a una personaje principal, y 3) una sección final de carácter rápido para coro y solistas.

Una particularidad que introduce Rossini que todos los solistas, aunque no sean personajes principales, son requeridos para cantar una gran número de figuraciones colorísticas, que en la tradición de la ópera buffa habían estado reservadas siempre a los personajes más “relevantes”, Rosina es una mezzo-soprano de coloratura. Otro rasgo que diferencia a Rossini del estilo “clásico” del siglo precedente son sus repeticiones obsesivas de ciertos patrones rítmicos que pueden resultar tanto cómicas como de gran alborozo. En la última sección del “Buona sera” del quinteto, los solistas, agrupados de dos en dos y con el acompañamiento del viento madera, cantan largos fragmentos de tresillos de semicorcheas donde el interés melódico y armónico es mínimo. El resto de los elementos musicales se suprimen a favor de un movimiento tumultuoso. Los *stretta* realizados por el conjunto al completo, en compás de 3/8, es un caso aún más exagerado; los cuatro solistas cantan ininterrumpidamente tresillos a una velocidad terrorífica como si se tratase de una serie de golpes rítmicos o de una disputa a la que se

suman el bombo y el triángulo.

Personajes y situaciones cómicas hábilmente diseñadas y un desarrollo perfectamente calculado contribuyen a la consecución de un drama musical cuya esencia es el chiste y la parodia, sin apenas ningún signo de la seriedad y el sentimentalismo que había empezado a colorear gran parte de la ópera cómica de un siglo XVIII decadente. En esta ópera un recurso muy utilizado y característico de la ópera cómica eran los conjuntos, los cuales están manejados con chispa y placer. Otro recurso es el crescendo: incremento de la agitación mediante múltiples reiteraciones de una frase, cada vez con mayor intensidad sonora y en una tesitura más aguda.

En cuanto a la relevancia del **compositor**, tenemos que Gioacchino Rossini representa el principal compositor italiano de comienzos del siglo XIX, estaba dotado de marcadas dotes melódicas y de un olfato para los efectos escénicos que le reportaron tempranos éxitos. Compuso tanto óperas serias como cómicas a la cual pertenece El barbero de Sevilla. No fue un revolucionario, aunque alentaba ciertas reformas; a veces sustituía el piano en el recitativo *secco* (texto cantado sencillo y somero, con ritmo armónico lento del acompañamiento del continuo) por el acompañamiento orquestal y trató de refrenar los excesos en la ornamentación improvisada escribiendo de forma completa los pasajes de agilidades y las cadenzas. El estilo de Rossini combina un flujo melódico inagotable con ritmos marcados, una fraseología clara, una estructura bien conformada y a veces sumamente anticonvencional del período musical, una textura sobria, orquestaciones limpias que respetan la singularidad de cada instrumento y un esquema armónico que, aunque no es complejo, en modo alguno carece de originalidad. Tiene la capacidad de combinar una hermosa melodía, un gran ingenio y un trazado cómico en justamente la célebre “*Una voce poco fa*”.

## **LA TRAVIATA**

### ▪ **Características musicales**

La Traviata puede contar con menos personas que conozcan su historia, pero lo que sí es casi seguro, es que todos conozcan la escena del brindis en el que los dos protagonistas se encuentran y cantan un dúo mezclado con el coro. Es quizá la melodía más conocida de toda la literatura operística y una de las más arrebatadoras y elegantes al mismo tiempo. Está escrita con un aire íntimo y es la primera ópera de Verdi donde aparece un nuevo tipo de melodía, arioso flexible, expresivo y semideclamatoria que luego desarrollara más en *Otello*.

En *La Traviata* la música de baile desempeña un papel muy importante en la partitura, destaca la música de bailes de moda de la época; la polca, el galop y, sobre todo, el vals.. Se podría incluso hablar de un predominante estilo musical en toda la obra que evoca al vals, pero no en su modelo vienés, sino más bien en su variedad francesa, que da a toda la partitura de un tono unitario de fondo.

Verdi parece conceder una notable importancia a la recreación del ambiente del París de la época a través de la música y los bailes de moda en aquel tiempo. Ello da un carácter melódico común a toda la composición. Verdi consideraba de suma importancia que cada obra tuviera la impronta inconfundible y característica de su creador. Los principales requisitos que Verdi formulaba a un libreto eran situaciones emocionales fuertes, contrastes y celeridad de la acción; no reparaba demasiado en su credibilidad.

Considerando la relevancia del **compositor**, vemos que Verdi es un compositor popular, lo fue en vida y lo sigue siendo hoy día. Aunque la obra de Verdi supuso casi

50 años de historia de la música en Italia, se puede decir que no fue un autor revolucionario, no rompió con el pasado ni experimentó radicalmente con teorías nuevas; su evolución se encaminó hacia el refinamiento de sus objetivos y técnica y al final llevó a la ópera italiana hasta un punto de perfección jamás superado desde entonces y comprendía al pueblo italiano, se hizo muy popular y su nombre se convirtió en un símbolo patriótico por su ideal de ópera (era como un drama humano) patriótica en contra de la dominación extranjera. Menos Falstaff, todas sus óperas son serias, sus primeras óperas destacan por su franqueza de expresión, su vitalidad rítmica y su tendencia a favorecer los dúos en los momentos de mayor intensidad dramática.

En general los temas exponen situaciones emocionales fuertes, contrastes y celeridad de la acción sin preocuparse mucho en su credibilidad. Algunas de sus óperas son Rigoletto, Il trovatore, La traviata, Don Carlos y Aída. La vida creativa de Verdi puede dividirse en tres períodos, en el primero de los cuales está incluida La Traviata. Entre la primera y la última ópera de Verdi transcurrieron 54 años.

Este periodo de la historia de la ópera contiene la era del belcanto y la época del drama musical. Verdi tuvo el asombroso poder de creación y la capacidad de renovar por tres veces su estilo musical y dramático durante su larga vida, componiendo obras maestras de joven, como compositor maduro y como anciano genial.

Venimos repitiendo que la ópera es un espectáculo muy complejo en el que se combinan diferentes medios de expresión: música, teatro, literatura, diseño, etc. Es teatro a gran escala, muchas personas en escena, luces, vestidos, decorados, por lo que participan muchos profesionales de ámbitos artísticos y técnicos distintos: cantantes (solistas y coros), músicos (orquesta), bailarines, comparsas, tramoyistas, electricistas, vestuarista, escenógrafo, director de orquesta, director artístico. Todo esto nos aporta una gran variedad de posibilidades a la hora de trabajar la ópera en el aula.

### 7.6 Anecdótico: datos a tener en cuenta

Llegado este punto, es importante hacer una reseña en la que se den a conocer algunas incidencias y datos que han podido afectar de un modo u otro al desarrollo de la investigación. De este modo podemos hacer una autoevaluación para hacer una visión crítica del desarrollo de la misma. Algunos casos son, por ejemplo, que en ciertos centros no se han seguido los pasos indicados, no se han desarrollado hasta el final las propuestas (es el caso de Majadahonda). A continuación se recogen las impresiones y diversas opiniones que algunos profesores emitieron al finalizar la propuesta:

#### **Moralzarzal**

La profesora de plástica explica dificultades encontradas:

- Demasiada información (acontecimientos) en cada viñeta.
- En 1º todavía no tienen mucha capacidad, en general, para organizar el espacio en tres dimensiones y dibujar posturas de los personajes.
- Es difícil trabajar durante todo el proceso en grupo puesto que las viñetas son muy pequeñas.
- En 1º les cuesta entender la función de los tipos de plano y los saltos de tiempo. Les ha dado las pautas del lenguaje del cómic: personajes, narrativa visual, bocadillos, gestos, onomatopeyas,...
- Le faltó tiempo para que hicieran las portadas porque lo planteó al final del curso.

#### **Aluche**

La profesora de plástica es quien lo llevó a cabo y consideró que no era falta de tiempo, sino de motivación generalizada hacia todo lo que se les proponía a los alumnos. Creyó

que los comics no llevaban portada y los entregaron sin portada.

### **IES Morata de Tajuña.IES Anselmo Lorenzo (Sección Morata)**

Ha llevado mucho tiempo el organizarse.

Lo llevaron a cabo la profesora de plástica y el profesor de música.

### **Perales de Tajuña.CEIP Ntra. Sra. Del Castillo**

El problema fue el que coincidieran muchas fiestas los días de clase con esos cursos (4 excursiones) y no ha dado tiempo. Duración 2 meses, con excursiones, así que unas 4 sesiones.

### **Morata de Tajuña**

Aunque en la mayoría de los centros siempre fue muy bien acogida la propuesta, hubo un centro (El Ceip de Morata de Tajuña) en el que no sólo fue rechazada mi labor, sino que fue cuestionada y si cabe menospreciada.

### **Majadahonda: CEIP Federico García Lorca**

Por circunstancias personales de la profesora de música que iba a desarrollar la propuesta (baja por embarazo de riesgo), no tuvo lugar su finalización y por consiguiente no ha sido posible la evaluación de los comics de esa zona.



### 7.7 Cuestiones éticas

En el inicio del trabajo en las aulas, se plantearon todas las cuestiones éticas que entraban en juego con esta acción. De modo que todos los permisos y justificantes pertinentes, fueron debidamente expuestos en todos y cada uno de los centros y a cada uno de los profesores que participaban en él. En los centros, se informó en primera instancia al Equipo Directivo, de modo que con su aceptación se dieran por hecho todos los permisos pertinentes para con los alumnos.

Los profesores que participaron en el proyecto fueron informados de la finalidad del mismo y tomaron partido en ella libremente.

El resultado de las pruebas y toda la información obtenida de ellas ha sido puesta a disposición de los participantes en el proyecto en todo momento.

Antes de emprender el trabajo, se constató el que no perjudicara de ningún modo ni a alumnos ni a profesores que participaran en él. Del mismo modo, se confirmó que las imágenes tomadas de los alumnos, eran hechas con los debidos permisos de sus tutores legales.

Por último, queda añadir que dentro del periodo en el que se desarrolló este trabajo de investigación, su autora disfrutó de una Licencia por Estudios de carácter cuatrimestral durante el curso escolar 2005/2006 concedida por el Ministerio de Educación a funcionarios docentes en activo.



## 8. Análisis de los Resultados



## 8 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis y la interpretación de datos es una fase fundamental en nuestro proceso de investigación. El hecho mismo de registrar datos como en la evaluación de los comics, ya estamos de alguna manera haciendo un análisis de la información, pues estamos interpretando la realidad y categorizándola. El proceso de análisis se puede entender como el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones (Bisquerra 2004: 357). La reducción de la información implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido, es decir, buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo. Una vez hecho eso, se hace la exposición de los datos que puede ser a través de representaciones gráficas y por último se llega a la extracción de las conclusiones.

Toda la información obtenida y registrada a través de los sistemas presentados ha sido tratada a través de técnicas informáticas para el tratamiento de la información: el procesador de textos Microsoft Word para las entrevistas, y Excel para los resultados de las encuestas y de los comics. Hemos creído adecuados estos programas por resultar rápidos, económicos, fáciles de representar por gráficos, por ajustarse a la perfección a los fines del estudio y por resultar igualmente válidos.

Microsoft Word, es un programa editor de texto ofimático muy popular, que permite crear documentos sencillos o profesionales. Está incluido en el paquete Microsoft Office de Microsoft. Posee herramientas de ortografía, sinónimos, gráficos, modelado de texto, etc. Además tiene una muy buena integración con el resto de las aplicaciones del paquete Microsoft Office.

Excel es una aplicación desarrollada por Microsoft y distribuido en el paquete Office para usarse en Windows y Macintosh. Se utiliza para la creación de hojas cálculo, posee una

interfaz intuitiva, con herramientas de cálculos y gráficos de muy fácil uso. Es uno de los programas más populares para realizar tareas de cálculo. Sus trabajos son almacenados en archivos con extensión "xls".

### 8.1 CUESTIONARIOS

El estudio que llevamos a cabo responde a una finalidad descriptiva específica y concreta: un primer acercamiento a la realidad que nos preocupa para poder estudiar con mayor profundidad el fenómeno educativo, utilizando a posteriori otras modalidades de investigación como la entrevista y el registro de los comics que se adecuan más al objetivo que pretendemos. Por lo tanto ahora nos encontramos con un modelo de investigación descriptiva que sólo nos es útil para describir un fenómeno a través de categorías. Antes de pasar a los resultados, hay que puntualizar ciertas cuestiones:

#### CRITERIOS SEGUIDOS EN LA CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS

➤ Respuestas que no se han tenido en cuenta

Muchos tipos de música se han obviado porque no se clasifican en ningún grupo, tales son: *Canciones tranquilas - Música lenta - Música instrumental - Música contemporánea - Trompeta, violín, piano y otros instrumentos - Música en la que se cante - Música antigua.*

➤ Clasificación por estilos: en numerosas ocasiones, los alumnos escribían el nombre de grupos, cantantes o compositores en lugar de nombrar el estilo de música al que pertenecían. Se ha hecho una clasificación por estilos como:

- **Pop:** *Pop-Rock/ Diego Martín/ El Barrio/ Laura Pausini/“El sueño de Morfeo”/ M<sup>a</sup> Isabel*
- **Pop- Flamenco:** *Melendi/ Estopa*
- **Latina:** *Caribe 2005/ Rock Latino / Latin Jazz*

- **Rock:** *Rock & Roll*
- **Disco:** *Aerobic / Música de mucho ruido, de Disco*
- **Tecno:** *Dj*
- **Clásica:** *Mozart/ Rossini/ Monteverdi*
- **Flamenco:** *Gitaneo / Camarón*
- **Heavy:** *“Mago de Oz”*
- **Rap:** *Rap andaluz*
- **Romántica:** *Lenta / De amor*

➤ Otros casos:

- Se dan casos en los que se citan a grupos de música o canciones como favoritas y luego señalan el estilo de música al que pertenecen como el que menos les gusta, por ejemplo:
  - Una canción de Bisbal le gusta, y no le gusta el pop.
- Muchos alumnos no leen con atención y escriben respuestas erróneas.
- En algún caso ha sido difícil la clasificación, por ejemplo en la respuesta: *“Me gustan todas (las músicas), tanto la clásica como la moderna”*. En esta cuestión no se ha tenido en cuenta la respuesta.
- Hay alumnos que dijeron no haber trabajado la ópera en el colegio e instituto, cuando sí la han trabajado (así lo confirmó su profesor).

➤ Selección:

Se han seleccionado los 3 tipos de música más votados por cada grupo de población distribuida: por zonas, cursos, etapas y sexos.

## DATOS GENERALES

<i>GRUPOS DE POBLACIÓN</i>		<i>Nº ALUMNOS</i>	<i>INMIGRANTES</i>		<i>MEDIA DE EDAD</i>
			TOTAL	%	
CURSO	5º	120	19	15'83 %	10,93
	6º	90	21	23'33 %	11,06
	1º E.S.O.	104	24	23'08 %	13,22
	2º E.S.O.	106	17	16'04 %	13,33
ETAPA	Primaria	210	40	19'04 %	10,93
	E.S.O.	210	41	19'52%	13,26
ZONAS	NORTE	79	18	35,44%	11,74
	SUR	91	9	9,89%	12,05
	ESTE	81	4	4,94%	12,35
	OESTE	82	22	26,83%	12,67
	CENTRO	87	18	20,69%	12,38
SEXOS	CHICAS	215	46	21,40%	12,11
	CHICOS	205	35	17,07%	12,19
TOTAL		420	81	19'29 %	12,15

Por cursos, los mayores porcentajes de inmigración corresponden a 6º con un 23'33% y 1º de la E.S.O. con un 23'08 %. Por etapas, vemos que tanto la cantidad de alumnos participantes, como el porcentaje de inmigrantes es similar entre Primaria y Secundaria. El total de las encuestas que se han pasado es de 420 entre alumnos de Primaria y Secundaria, de los cuales 81 son inmigrantes, lo cual supone un 19'29%. Las zonas que muestran mayor índice de inmigración son la zona Norte, seguido de la zona Oeste, Centro, Sur y Este.



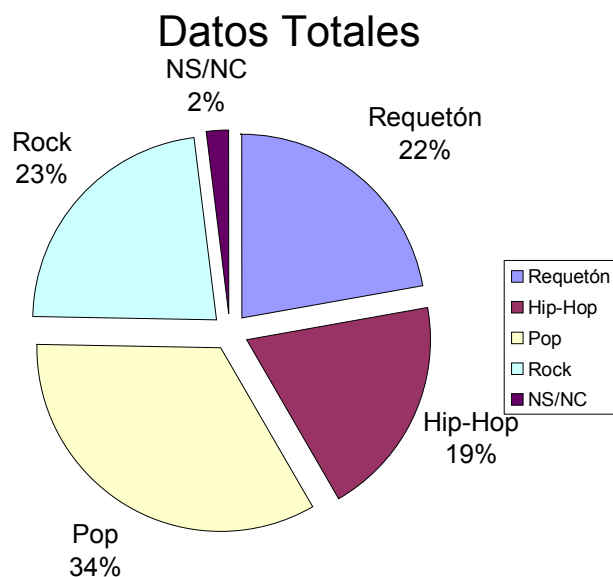
## GUSTOS MUSICALES

GRUPOS DE POBLACIÓN		1. Tres tipos de música que te gusten				
		REGUETÓN	HIP-HOP	POP	ROCK	NS_NC
CURSO	5º		37	62	41	4
	%		30,83	51,67	34,17	3,33
	6º		39	45	36	3
	%		43,33	50	40	3,33
	1º E.S.O.	38		56	35	2
	%	36,54		53,85	33,65	1,92
	2º E.S.O.	39		54	36	3
	%	36,79		50,94	33,96	2,83
ETAPA	Primaria		76	107	77	7
	%		36,19	50,95	36,67	3,33
	E.S.O.	77		110	71	5
	%	36,67		52,38	33,81	2,38
ZONAS	NORTE	32	24	39		2
	%	40,51	30,38	49,37		2,53
	SUR	38		42	34	3
	%	41,76		46,15	37,36	3,30
	ESTE	22		53	33	2
	%	27,16		65,43	40,74	2,47
	OESTE		31	38	45	2
	%		37,80	46,34	54,88	2,44
	CENTRO	30		45	21	3
	%	34,48		51,72	24,14	3,45
SEXOS	CHICAS	92	61	126		8
	%	42,79	28,37	58,60		3,72
	CHICOS		65	91	93	4
	%		31,71	44,39	45,37	1,95
TOTAL		144	76	217	148	12
%		34,29		51,67	35,24	2,86

## GUSTOS MUSICALES

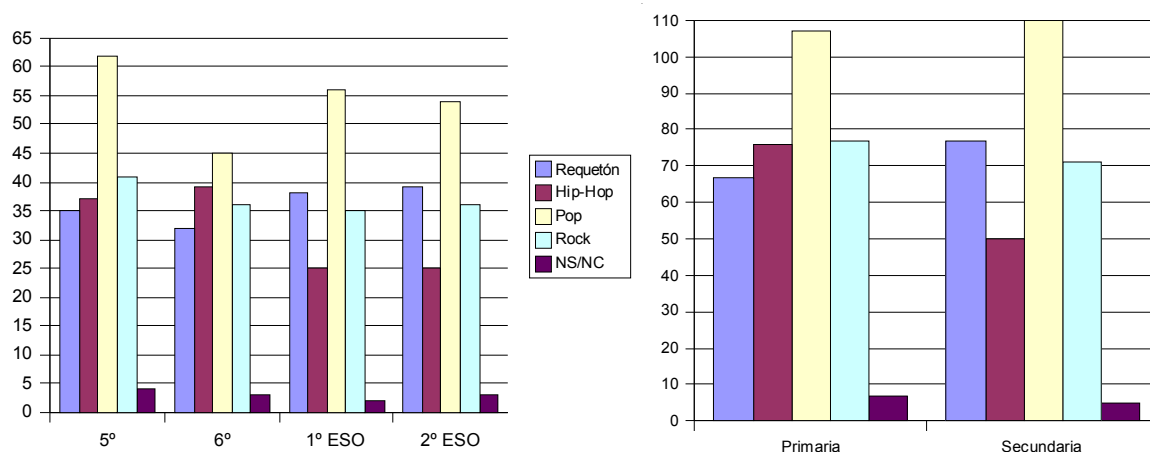
### 1. Tres tipos de música que te gusten

Se trata de una pregunta de respuesta libre en la que no tenían que señalar ni elegir ninguna opción, sino que escribían los tres tipos, y en algunos casos menos, de música que más les gustara. Se han escogido los tres tipos de música más votados en cada grupo de población y estos han sido los resultados de mayor a menor votación:



**EN GENERAL**: los tipos de música que más gustan entre la población encuestada son el Pop, seguido del Rock y después el Reguetón.

### POR CURSOS Y ETAPAS



**POR CURSOS:** el orden de preferencias son:

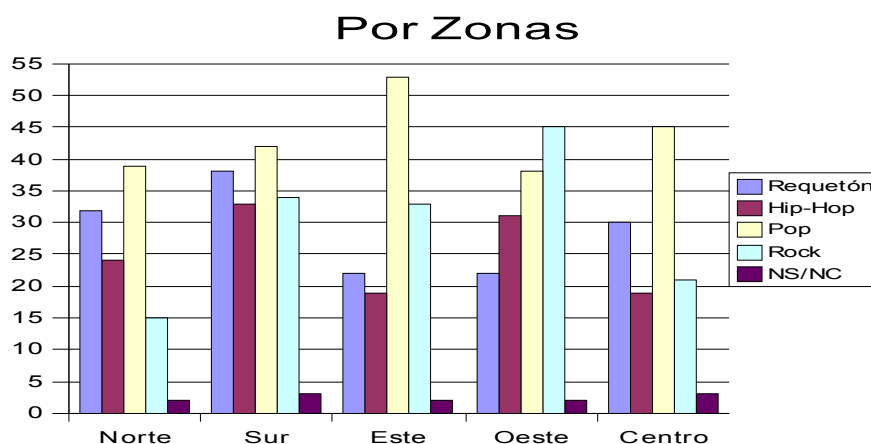
**5°.-** Pop- Rock- Hip-Hop / **6°.-** Pop-Hip-Hop-Rock

**1°.-** Pop-Reguetón-Rock / **2°.-** Pop-Reguetón-Rock

**POR ETAPAS:** coinciden en que lo que más les gusta es el Pop.

**Primaria.-** Pop-Rock-Hip-Hop / **Secundaria.-** Pop-Reguetón-Rock

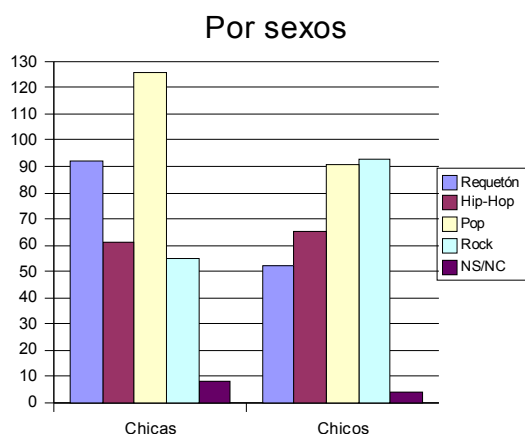
Los gustos musicales de los chicos están centrados en poca diversidad de estilos: Pop, Rock, Reguetón y Hip-Hop. No cabe duda de que existen otras elecciones, pero estas citadas son en las que se han focalizado la mayor parte de las elecciones. No cabe duda que sería interesante estudiar el modo en el que la sociedad de consumo, los medios de comunicación, el entorno, la cultura, identificación con el grupo y demás factores, influyen en que la población objeto de estudio, focalice sus respuestas hacia tipos de música tan concretos.



**POR ZONAS:** coinciden en colocar en primer lugar el pop todas las zonas menos la Oeste que sitúa el rock en primer lugar.

**Norte.-** Pop-Reguetón-Hip-Hop / **Sur.-** Pop-Reguetón-Rock /

**Este.-** Pop-Rock-Reguetón / **Oeste.-** Rock-Pop- Hip-Hop / **Centro.-** Pop-Hip-Hop-Rock



**POR SEXOS:** Los gustos musicales por sexos varían, siendo el Pop lo que más gusta entre las chicas y el Rock entre los chicos.

**Chicas.-** Pop- Reguetón- Hip-Hop

**Chicos.-** Rock-Pop- Hip-Hop

Vemos que la variación entre unos porcentajes y otros no es muy desatcada en ningún caso, no hay grandes contrastes entre ningún tipo de población ni entre las opciones elegidas.

## GUSTOS MUSICALES

GRUPOS DE POBLACIÓN		2. Tres tipos de música que no te gusten						
		CLAS	OP	ROCK	JAZZ	FLA	HEA	NS/NC
CURSO	5º	51	38	32				9
	%	42,50	31,67	26,67				7,50
	6º	49		15	17			7
	%	54,44		16,67	18,89			7,78
	1º E.S.O.	59	23*	27			23*	10
	%	56,73	22,12	25,96			22,12	9,62
	2º E.S.O.	54		26*		27	26*	6
	%	50,94		24,53		25,47	24,53	5,66
ETAPA	Primaria	100	50	47				16
	%	47,62	23,81	22,38				7,62
	E.S.O.	113		53			49	16
	%	53,81		25,24			23,33	7,62
ZONAS	NORTE	28		17		14		9
	%	35,44		21,52		17,72		11,39
	SUR	57		27			22	6
	%	62,64		29,67			24,18	6,59
	ESTE	44	14*	14*			13	9
	%	54,32	17,28	17,28			16,05	11,11
	OESTE	45	30	15*	15*			5
	%	54,88	36,59	18,29	18,29			6,10
	CENTRO	39	22	27				3
	%	44,83	25,29	31,03				3,45
SEXOS	CHICAS	108	43	66				15
	%	50,23	20,00	30,70				6,98
	CHICOS	105	51	34				17
	%	51,22	24,88	16,59				8,29
TOTAL		213	94	100				32
%		50,71	22,38	23,81				7,62

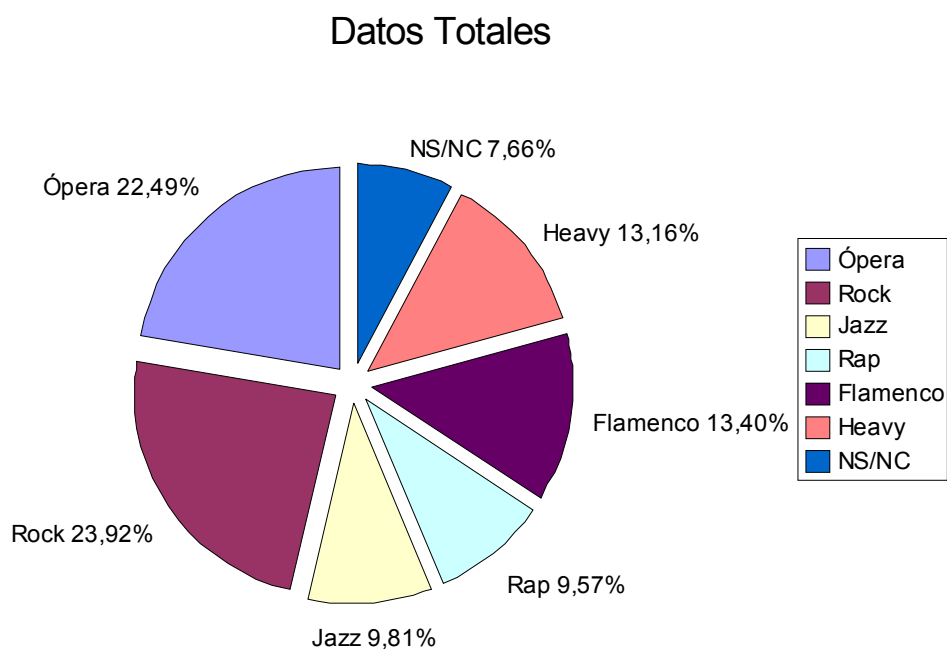
\* En los casos de empate de cifras, se han indicado ambas.

CLAS: Clásica; OP: Ópera; FLA: Flamenco; HEA: Heavy.

## GUSTOS MUSICALES

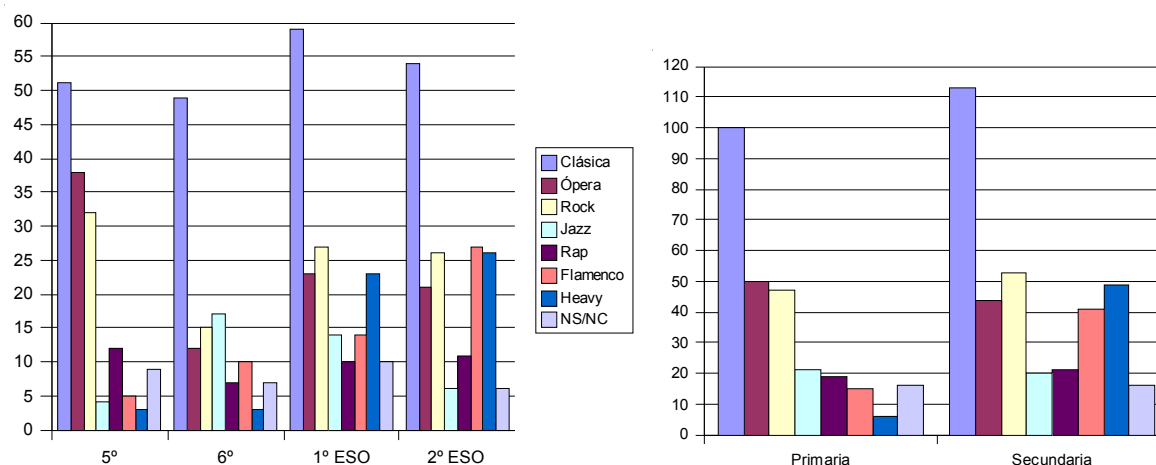
### 2. Tres tipos de música que no te gusten

Al igual que la cuestión N° 1, se trata de una pregunta abierta en la que los encuestados escribían los tres tipos de música que menos les gustara. El resultado por orden de mayor a menor número de votos, por grupos de población ha sido el siguiente:



**EN GENERAL:** los tres tipos de música más menos gustan son la Clásica- Rock y Ópera.

### POR CURSOS Y ETAPAS



**POR CURSOS:** en todos los cursos coinciden en que la música que menos les gusta es la clásica.

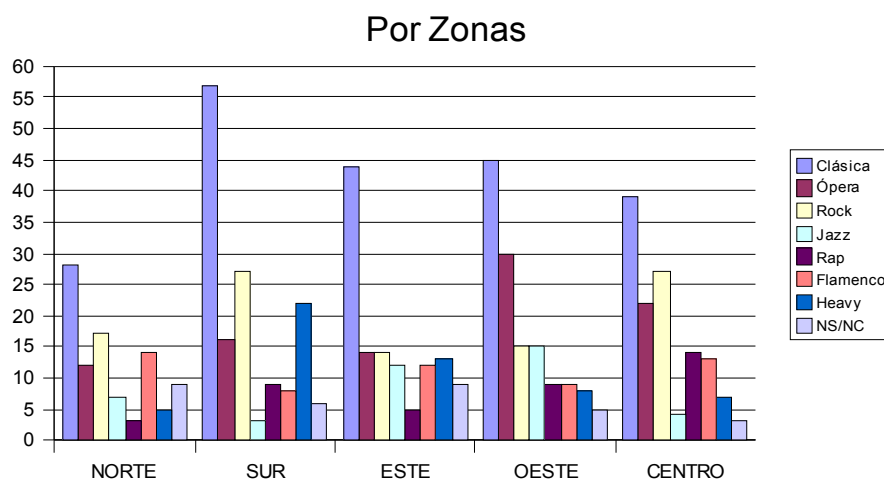
**5º.-** Clásica- Ópera- Rock / **6º.-** Clásica- Jazz- Rock

**1º.-** Clásica- Ópera=Heavy-Rock / **2º.-** Clásica- Rock=Heavy- Flamenco

**POR ETAPAS:** las variaciones son pequeñas entre etapas excepto en el caso de la música Heavy y el Flamenco en secundaria. Los tres tipos de música más votados son:

**Primaria.-** Clásica- Ópera- Rock / **Secundaria.-** Clásica- Rock-Heavy

En general, los tres tipos de música que menos gustan son la música Clásica, el Rock y la Ópera. Por cursos coinciden en gustos 5º y 1º de la E.S.O. y por Etapas sólo coinciden Primaria y Secundaria en ser la música Clásica la que ocupa el primer lugar de la música que menos les gusta. Por zonas se repite esta coincidencia, coinciden en ocupar el segundo lugar el Rock en la zona Norte, Sur y Centro, siendo en la Este y Oeste la Ópera la que ocupa este segundo lugar. Por sexos varían el segundo y tercer puesto sin variaciones muy destacables entre la Ópera y el Rock. Es destacable la marcada diferencia en todos los casos de la música Clásica que ocupa el primer lugar, respecto a los otros tipos de música que ocupan el segundo y tercer lugar.

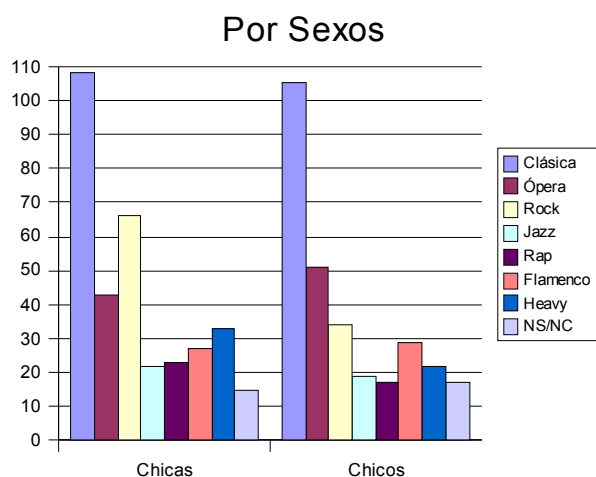


**POR ZONAS:** en todas coinciden en la música clásica.

**Norte.-** Clásica- Rock- Flamenco / **Sur.-** Clásica- Rock- Heavy /

**Este.-** Clásica- Ópera=Rock- Heavy / **Oeste.-** Clásica-Ópera- Rock=Jazz /

**Centro.-** Clásica-Rock-Ópera



**POR SEXOS:** no hay grandes diferencias excepto en la música Rock y la Ópera.

**Chicas.-** Clásica-Rock- Ópera / **Chicos.-** Clásica- Ópera- Rock

Del mismo modo que hacíamos una reflexión en lo referente a preferencias musicales, lo podemos hacer extensivo a este punto. Las elecciones están dirigidas a tipos de música muy concretos: Clásica, Ópera, Rock, Flamenco y Heavy.



## CONOCIMIENTOS SOBRE ÓPERA

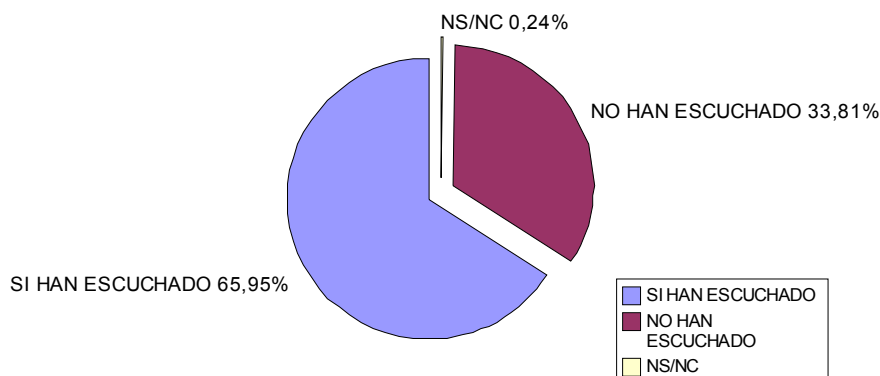
GRUPOS DE POBLACIÓN		3. ¿Has visto o escuchado ópera alguna vez?		
		SI	NO	NS_NC
CURSO	5º	81	39	0
	%	67,50	32,50	0
	6º	73	17	0
	%	81,11	18,89	0
	1º E.S.O.	74	29	1
	%	71,15	27,88	0,96
	2º E.S.O.	49	57	0
	%	46,23	53,77	0
ETAPA	Primaria	154	56	0
	%	73,33	26,67	0
	E.S.O.	123	86	1
	%	58,57	40,95	0,48
ZONAS	NORTE	64	14	1
	%	81,01	17,72	1,27
	SUR	59	32	0
	%	64,84	35,16	0
	ESTE	58	23	0
	%	71,60	28,40	0
	OESTE	53	29	0
	%	64,63	35,37	0
	CENTRO	43	44	0
	%	49,43	50,57	0
SEXOS	CHICAS	144	71	0
	%	66,98	33,02	0
	CHICOS	133	71	1
	%	64,88	34,63	0,49
TOTAL		277	142	1
%		65,95	33,81	0,24

## CONOCIMIENTOS SOBRE ÓPERA

### 3. ¿Has visto o escuchado ópera alguna vez?

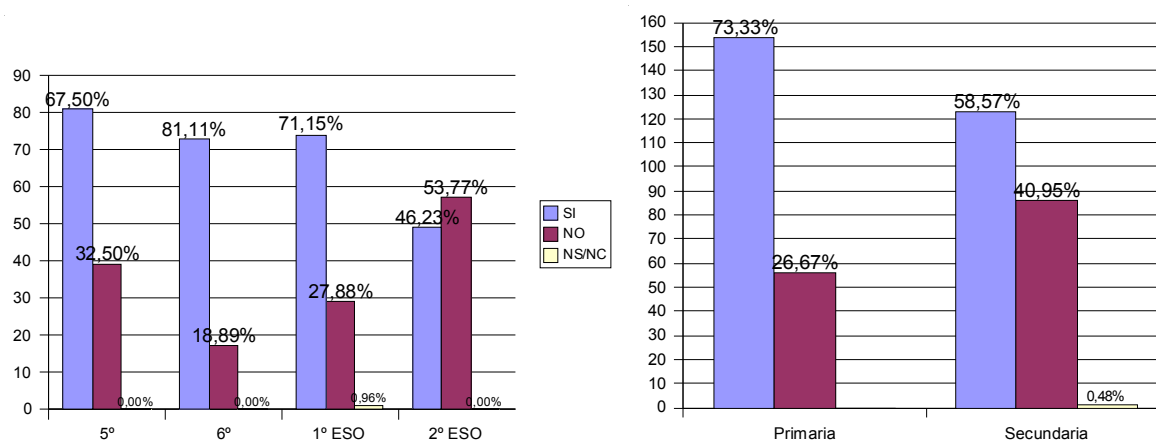
Se trata de de conocer el nivel de acercamiento de los alumnos a la ópera. En general, el número de alumnos que han tenido contacto con la ópera es mayor siempre frente a los que no la han visto ni oído nunca, excepto en el caso de 2º de la E.S.O. y la zona Centro. En general, las diferencias entre los que sí han visto u oído ópera y los que no, son bastante acusadas excepto en el caso de la Etapa de la E.S.O. En cuanto a las diferencias entre los que sí y no más acusadas por zonas, destaca la zona Norte con un 81,01% de respuestas afirmativas respecto a las demás. La diferencia entre sexos no es significativa.

Datos Totales



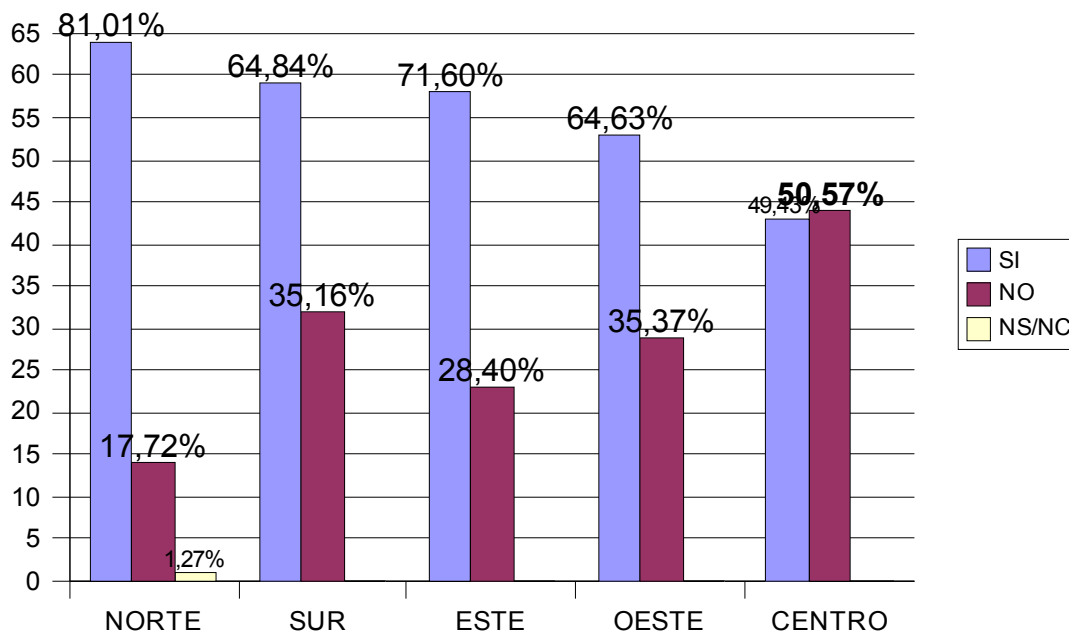
El contacto con la ópera es mayoritario en general y los medios por los cuales han tenido un acercamiento con ella se verán en el siguiente punto, adelantando que será la televisión y el centro escolar donde los alumnos reconocen haber visto y oído alguna vez la ópera.

### POR CURSOS Y ETAPAS



Las diferencias por cursos y etapas son marcadas, siendo aún más marcadas por zonas excepto el caso de la zona centro en la que el porcentaje es similar entre los que han ido o visto ópera y los que no.

### Por Zonas



## CONOCIMIENTOS SOBRE ÓPERA

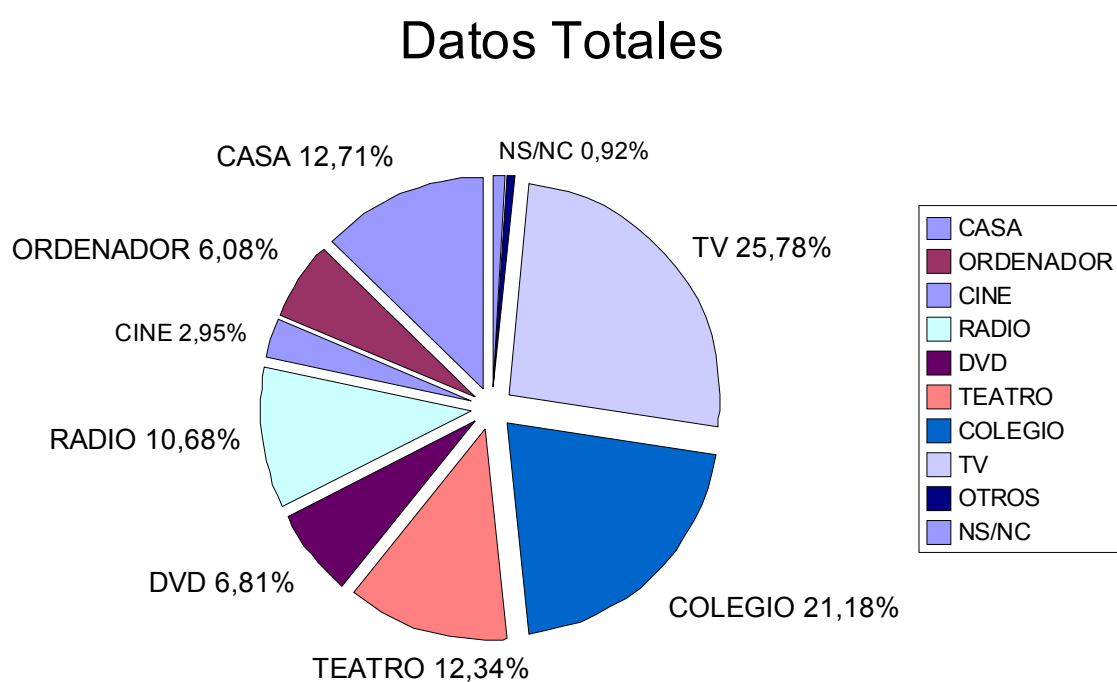
GRUPOS DE POBLACIÓN		4. En caso afirmativo ¿Dónde?									
		CASA	ORD.	CINE	RADIO	DVD	TEATRO	COLEGIO	TV	OTROS*	NS NC
CURSO	5º	21	14	4	17	6	18	32	45	1	0
	%	17,50	11,67	3,33	14,17	5,00	15,00	26,67	37,50	0,83	0
	6º	21	13	4	14	11	16	44	38	2	0
	%	23,33	14,44	4,44	15,56	12,22	17,78	48,89	42,22	2,22	0
	1º E.S.O.	15	3	4	16	11	18	23	34	0	1
	%	14,42	2,88	3,85	15,38	10,58	17,31	22,12	32,69	0	0,96
	2º E.S.O.	12	3	4	11	9	15	16	23	0	4
	%	11,32	2,83	3,77	10,38	8,49	14,15	15,09	21,70	0	3,77
ETAPA	Primaria	42	27	8	31	17	34	76	83	3	0
	%	20,00	12,86	3,81	14,76	8,10	16,19	36,19	39,52	1,43	0
	E.S.O.	27	6	8	27	20	33	39	57	0	5
	%	12,86	2,86	3,81	12,86	9,52	15,71	18,57	27,14	0	2,38
ZONAS	NORTE	16	17	6	16	13	18	41	32	0	1
	%	20,25	21,52	7,59	20,25	16,46	22,78	51,90	40,51	0	1,27
	SUR	18	7	3	7	3	13	16	34	1	0
	%	19,78	7,69	3,30	7,69	3,30	14,29	17,58	37,36	1,10	0
	ESTE	11	3	1	11	10	7	40	28	1	0
		13,58	3,70	1,23	13,58	12,35	8,64	49,38	34,57	1,23	0
	OESTE	13	2	4	12	8	17	16	24	1	0
		15,85	2,44	4,88	14,63	9,76	20,73	19,51	29,27	1,22	0
	CENTRO	11	4	2	12	3	12	2	22	0	4
		12,64	4,60	2,30	13,79	3,45	13,79	2,30	25,29	0	4,60
SEXOS	CHICAS	33	17	9	41	16	36	61	72	3	0
	%	15,35	7,91	4,19	19,07	7,44	16,74	28,37	33,49	1,40	0
	CHICOS	36	16	7	17	21	31	54	68	0	5
	%	17,56	7,80	3,41	8,29	10,24	15,12	26,34	33,17	0	2,44
TOTAL		69	33	16	58	37	67	115	140	3	5
%		16,43	7,86	3,81	13,81	8,81	15,95	27,38	33,33	0,71	1,19

\* Otros: auditorio, familia y coche.

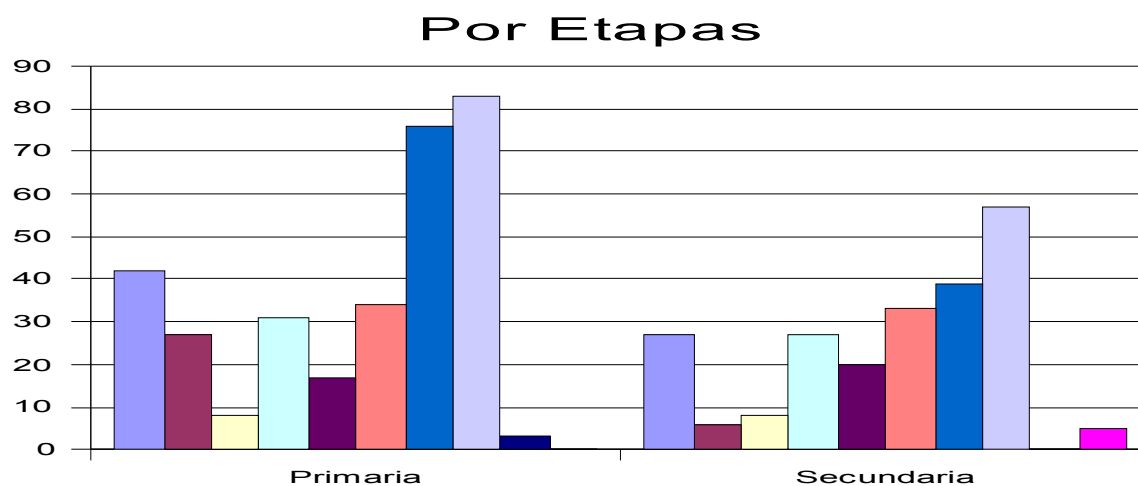
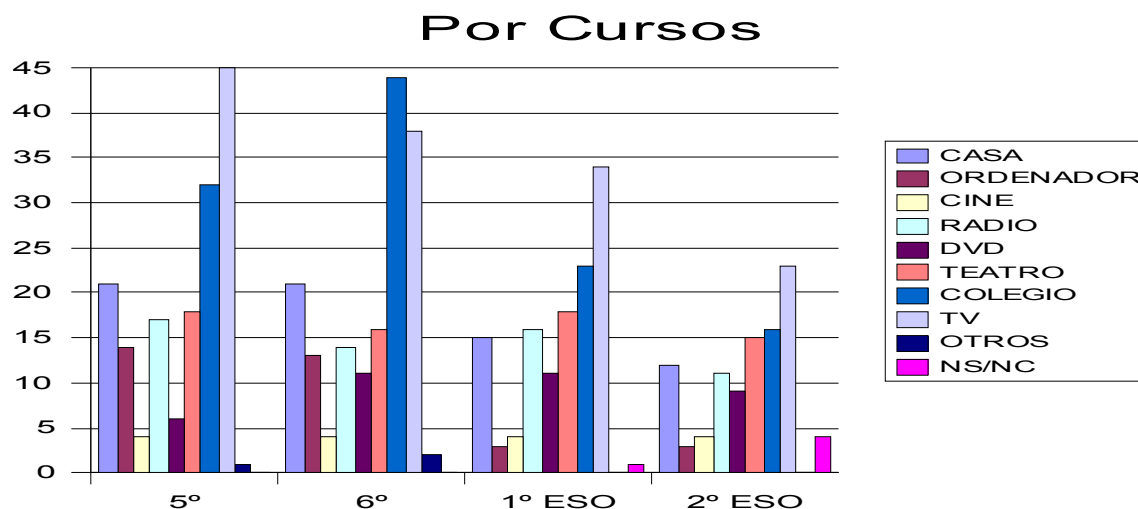
## CONOCIMIENTOS SOBRE ÓPERA

### 4. En caso afirmativo ¿Dónde?

Con este apartado se intenta tener conocimiento de las vías o fuentes mediante las cuales ha llegado la información a los alumnos de este género. Ordenados de mayor a menor, estos han sido los resultados:



**EN GENERAL:** TV- Colegio o Instituto- Casa- Teatro- Radio- Dvd- Ordenador- Cine y Otros.



### POR CURSOS

5º.- Tv- Colegio o Instituto- Casa- Teatro- Radio- Ordenador- Dvd- Cine

6º.- Colegio o Instituto- Tv- Casa- Teatro- Radio- Ordenador- Dvd- Cine

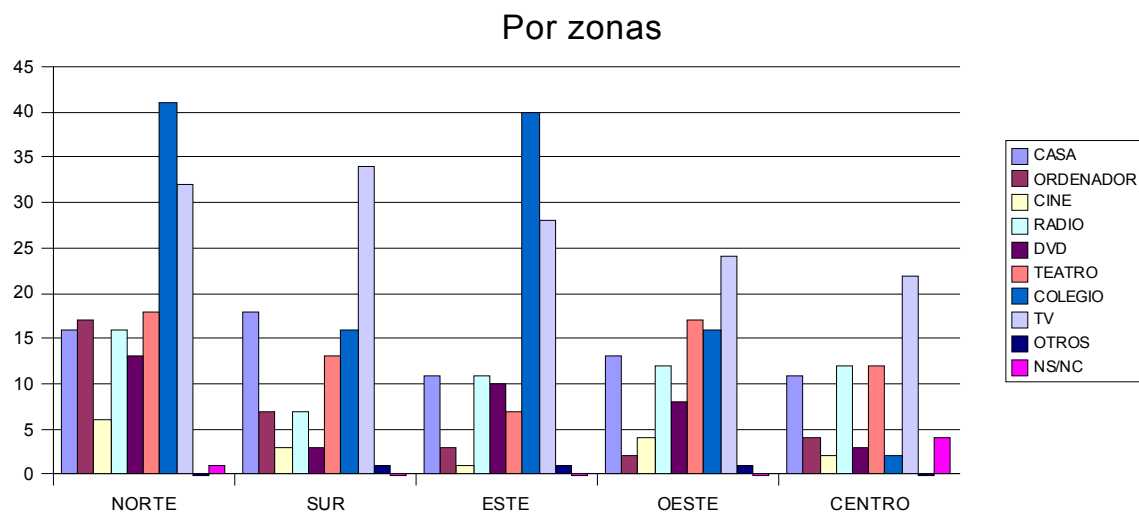
1º.- Tv- Colegio o Instituto- Teatro- Radio- Casa- Dvd- Cine- Ordenador

2º.- Tv- Colegio o Instituto- Teatro- Casa- Radio- Dvd- Cine- Ordenador

### POR ETAPAS

Primaria.- Tv- Colegio o Instituto- Casa- Teatro- Radio- Ordenador- Dvd- Cine

Secundaria.- Tv- Colegio o Instituto- Teatro- Radio=Casa- Dvd- Cine- Ordenador



### POR ZONAS

**Norte.-** Colegio- Tv- Teatro- Ordenador- Casa=Radio- Dvd- Cine

**Sur.-** Tv- Casa- Colegio o Instituto- Teatro- Ordenador=Radio- Cine=Dvd

**Este.-** Colegio- Tv- Casa=Radio- Dvd- Teatro- Ordenador-Cine

**Oeste.-** Tv- Teatro- Colegio o Instituto- Casa- Radio- Dvd-Cine- Ordenador

**Centro.-** Tv- Teatro=Radio- Casa- Radio- Ordenador- Cine= Colegio o Instituto

### POR SEXOS

**Chicas.-** Tv- Colegio o Instituto- Radio- Teatro- Casa- Ordenador- Dvd- Cine

**Chicos.-** Tv- Colegio o Instituto- Casa- Teatro- Dvd- Radio- Ordenador- Cine

Sabemos que de una mayoría de alumnos que han tenido contacto alguna vez con al ópera (65,95%), los lugares en general donde más han tenido contacto con la ópera han sido: la TV y el colegio. Por cursos han coincidido todos menos en 6º, que ha sido por la TV, y en 6º en el colegio. Por etapas, es la TV el medio por el que les ha llegado la información a ambas. Por zonas ha sido el Colegio en Norte y Este y la TV en el resto. Por sexos no hay diferencia, ha sido la TV.

## ACTITUDES ANTE LA ÓPERA

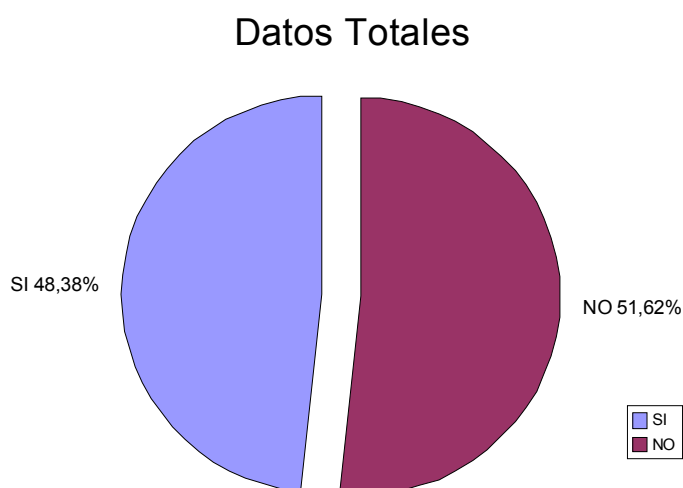
GRUPOS DE POBLACIÓN		5. ¿Te gustaría ir o repetir la experiencia, y así conocer mejor la ópera?									
		SI	A	B	C	D	NO	A'	B'	C'	D'
CURSO	5º	61	24	25	21	22	41	38	9	2	9
	%	50,83	20,00	20,83	17,50	18,33	34,17	31,67	7,50	1,67	7,50
	6º	54	26	25	23	10	30	29	4	1	1
	%	60,00	28,89	27,78	25,56	11,11	33,33	32,22	4,44	1,11	1,11
	1º E.S.O.	30	11	11	9	14	63	57	5	2	8
	%	28,85	10,58	10,58	8,65	13,46	60,58	54,81	4,81	1,92	7,69
	2º E.S.O.	34	14	11	9	14	57	55	7	3	8
	%	32,08	13,21	10,38	8,49	13,21	53,77	51,89	6,60	2,83	7,55
ETAPA	Primaria	115	50	50	44	32	71	67	13	3	10
	%	54,76	23,81	23,81	20,95	15,24	33,81	31,90	6,19	1,43	4,76
	E.S.O.	64	25	22	18	28	120	112	12	5	16
	%	30,48	11,90	10,48	8,57	13,33	57,14	53,33	5,71	2,38	7,62
ZONAS	NORTE	52	18	20	25	15	23	21	4	0	3
	%	65,82	22,78	25,32	31,65	18,99	29,11	26,58	5,06	0,00	3,80
	SUR	36	17	14	12	15	43	37	7	1	4
	%	39,56	18,68	15,38	13,19	16,48	47,25	40,66	7,69	1,10	4,40
	ESTE	29	12	11	11	14	44	43	4	0	4
	%	35,80	14,81	13,58	13,58	17,28	54,32	53,09	4,94	0,00	4,94
	OESTE	36	17	18	9	9	40	37	5	6	7
	%	43,90	20,73	21,95	10,98	10,98	48,78	45,12	6,10	7,32	8,54
	CENTRO	26	11	9	5	7	41	41	5	1	8
	%	29,89	12,64	10,34	5,75	8,05	47,13	47,13	5,75	1,15	9,20
SEXOS	CHICAS	112	51	50	36	35	80	70	12	3	10
	%	52,09	23,72	23,26	16,74	16,28	37,21	32,56	5,58	1,40	4,65
	CHICOS	67	24	22	26	25	111	109	13	5	16
	%	32,68	11,71	10,73	12,68	12,20	54,15	53,17	6,34	2,44	7,80
TOTAL		179	75	72	62	60	191	179	25	8	26
%		42,62	17,86	17,14	14,76	14,29	45,48	42,62	5,95	1,90	6,19



## ACTITUDES ANTE LA ÓPERA

### 5. ¿Te gustaría ir o repetir la experiencia, y así conocer mejor la ópera?

En este punto se valora la predisposición a tener contacto o a ampliar conocimientos con el género. Más adelante, en la tabla nº 13, se recoge la proporción de alumnos que han contestado en la cuestión Nº 3: “¿has visto u oído alguna vez ópera?”: NO y que han respondido en este apartado NO, es decir, que a pesar de no haber tenido nunca contacto con la ópera, no quieren tenerla por ser aburrida, costosa, no saber cómo comportarse o por sentir vergüenza al oír a los cantantes.



Se exponen los datos explicando si la respuesta SI ha sido mayor o menor a la respuesta NO y después, en orden decreciente las razones por las que han optado por esa respuesta.

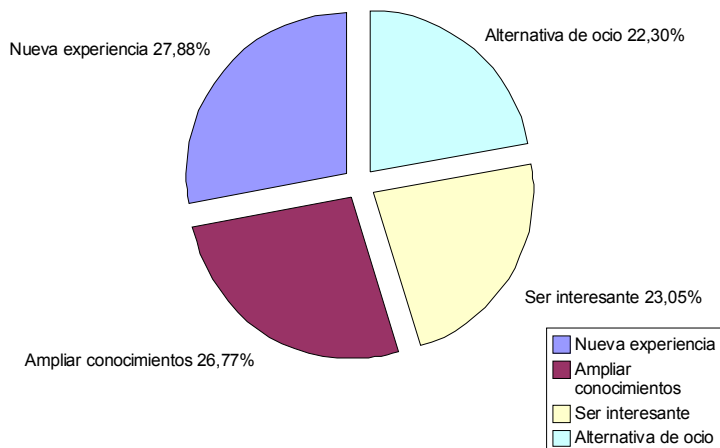
**EN GENERAL** : SI=NO

### ¿Estarías dispuesto a ir a la ópera?

SI por:	NO por:
A: Ser una nueva experiencia	A': Ser aburrido
B: Ampliar mis conocimientos	B': Ser muy costoso
C: Ser interesante	C': No saber cómo comportarme
D: Ser una nueva forma de pasar el tiempo	D': Sentir vergüenza al oír a los cantantes

## SI. Casos afirmativos (48,38)

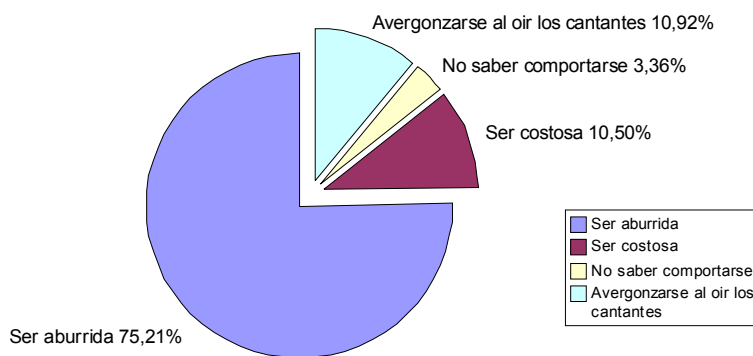
Estaría dispuesto a ir a la ópera por ser:



De los alumnos que sí poseen una actitud abierta a la experiencia, la mayoría opinan que sería interesante por tener una nueva experiencia y ampliar conocimientos. Por último, lo consideran una alternativa de ocio y algo interesante.

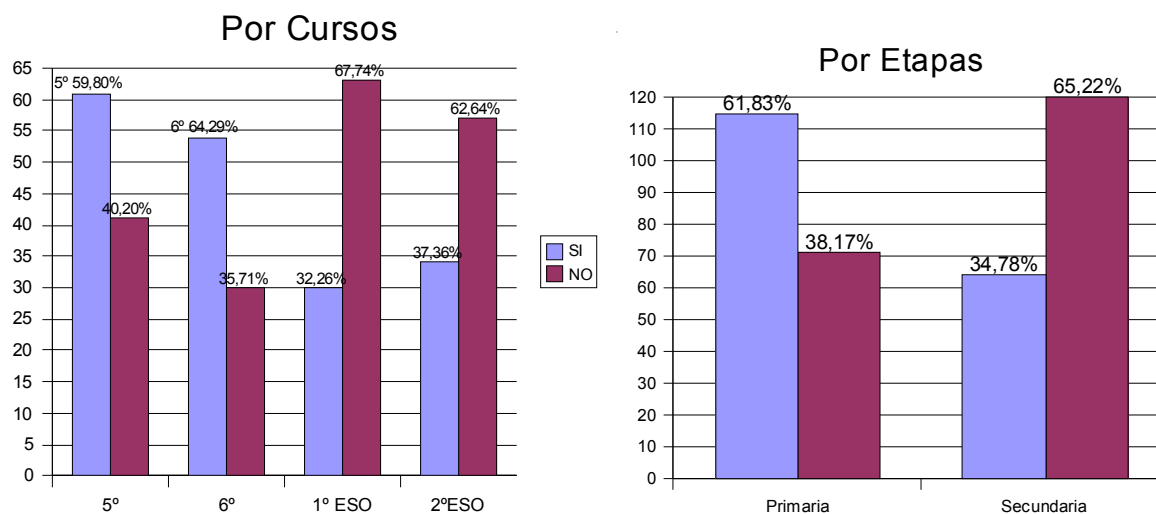
## NO. Casos negativos (51,62)

No estaría dispuesto a ir a la ópera por:



La razón mayoritaria por la que los alumnos no irían a la ópera es el creer que es aburrida. Este dato se ha contrastado con la respuesta que dieron en la cuestión 3 sobre si habían tenido contacto con la ópera alguna vez, y muchos de ellos respondieron que NO, por

lo tanto, hay alumnos que a pesar de no haber tenido nunca contacto con la ópera, no estarían dispuestos a tenerlo por considerar aburrido algo que nunca han visto ni oído.



### POR CURSOS

**5º.-** SI > NO; SI por b-a-d-c / NO por a'-b'=d'-c'

**6º.-** SI > NO; SI por a-b-c-d/ NO por a'-b'-c'=d'

**1º.-** SI < NO; SI por d-a=b-c/ NO por a'-d'-b'-c'

**2º.-** SI < NO; SI por a=d-b-c;/NO por a'-d'-b'-c'

### POR ETAPAS

**Primaria.-** SI > NO; SI por a=b-c-d / NO por a'-b'-d'-c'

**Secundaria.-** SI < NO; SI por d-a-b-c; NO por a'-d'-b'-c'

En Primaria los alumnos están más abiertos a la experiencia de la ópera, mientras que en Secundaria ocurre lo contrario, la actitud es mucho más negativa, los alumnos opinan que la ópera es fundamentalmente aburrida.

### POR ZONAS

**Norte.-** SI > NO; SI por c-b-a-d;

NO por a'-b'-d'

**Sur.-** SI < NO; SI por a-d-b-c;

NO por a'-b'-d'-c'

**Este.-** SI < NO; SI por d-a-b=c;

NO por a'-b'=c'

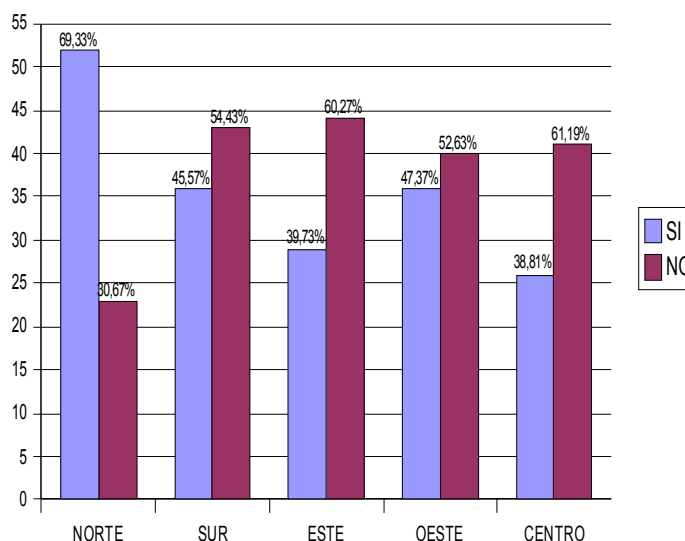
**Oeste.-** SI < NO; SI por b-a-c=d;

NO por a'-d'-c'-b'

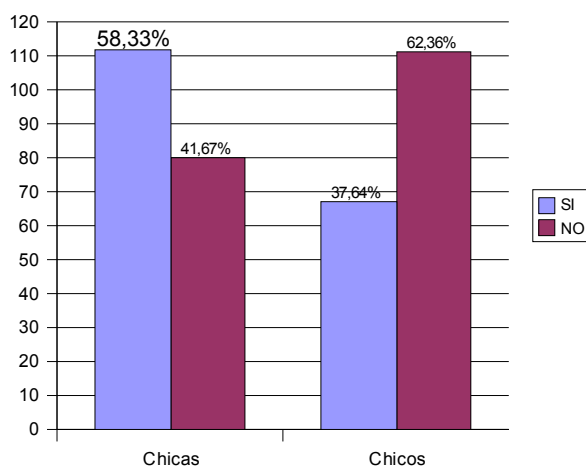
**Centro.-** SI < NO; SI por a-b-d-c;

NO por a'-b'-d'-c'

Por Zonas



Por sexos



### POR SEXOS

**Chicas.-** SI > NO; SI por a-b-c-d; NO por a'-b'-d'-c'

**Chicos.-** SI < NO; SI por c-d-a-b; NO por a'-d'-b'-c'

En general, hay más respuestas entre los que han respondido SI a los que han respondido NO, pero los resultados son casi similares, la diferencia entre

ambas respuestas es mínima. Por cursos, la mayor disposición a conocer o ampliar conocimientos de ópera está en 6º seguido de 5º, caso que se invierte en secundaria, siendo mayores las cifras de los NO en 1º y 2º. En Primaria la respuesta mayoritaria ha sido que sí, y en Secundaria es mayoritaria la población a la que no le interesa la ópera. Por zonas supera el SI al NO sólo en la zona Norte, siendo al contrario en el resto de las Zonas. Por sexos, vemos que las chicas tienen mayor predisposición que los chicos al acercamiento al género.

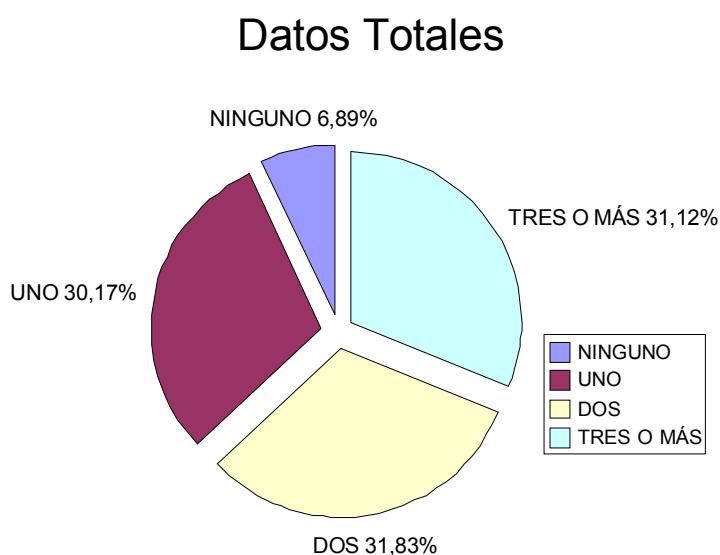
## GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL GÉNERO

GRUPOS DE POBLACIÓN		6. Compositores de óperas			
		NINGUNO	UNO	DOS	TRES O MÁS
CURSO	5º	6	43	27	44
	%	5,00	35,83	22,50	36,67
	6º	3	19	36	32
	%	3,33	21,11	40,00	35,56
	1º E.S.O.	12	31	36	26
	%	11,54	29,81	34,62	25,00
	2º E.S.O.	8	34	35	29
	%	7,55	32,08	33,02	27,36
ETAPA	Primaria	9	62	63	76
	%	4,29	29,52	30,00	36,19
	E.S.O.	20	65	71	55
	%	9,52	30,95	33,81	26,19
ZONAS	NORTE	6	28	30	15
	%	7,59	35,44	37,97	18,99
	SUR	6	18	36	31
	%	6,59	19,78	39,56	34,07
	ESTE	4	21	28	28
	%	4,94	25,93	34,57	34,57
	OESTE	3	34	17	29
	%	3,66	41,46	20,73	35,37
	CENTRO	10	26	23	28
	%	11,49	29,89	26,44	32,18
SEXOS	CHICAS	14	62	76	64
	%	6,51	28,84	35,35	29,77
	CHICOS	15	65	58	67
	%	7,32	31,71	28,29	32,68
TOTAL		29	127	134	131
%		6,90	30,24	31,90	31,19

## GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL GÉNERO

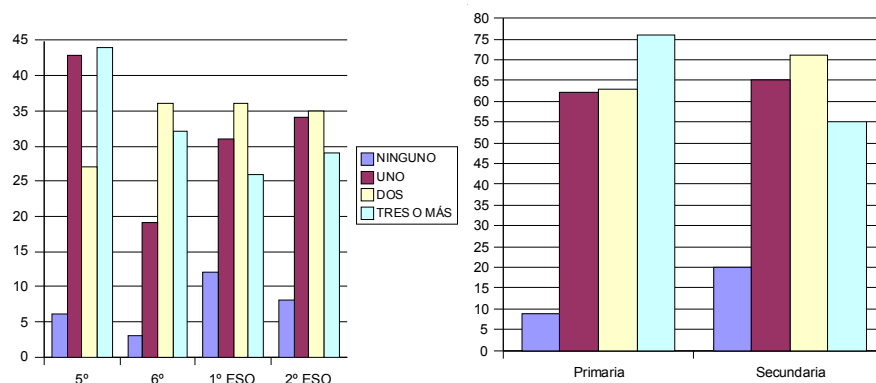
### 6. Compositores de ópera

Tratamos de saber el grado de conocimientos musicales referidos a compositores de ópera, se les ofrece una lista con diversos personajes conocidos entre escritores, deportistas, actores y compositores (Mozart, Valle Inclán o Fisichella). Ellos tenían que marcar los correctos y el resultado fue el siguiente:



**EN GENERAL:** es poco el índice de alumnos que no conoce ningún compositor, los porcentajes son similares en los casos de conocer uno, dos o tres o más compositores, gira en torno al 30 %. Si se clasificaran el nivel de conocimientos como Muy Bajo, Bajo, Medio y Alto correspondiendo al conocimiento de: ningún compositor, uno, dos y tres o más, los resultados no se muestran muy positivos, el nivel general sería Bajo pues la mayoría de los alumnos se incluye dentro de los que no reconocen a ningún compositor, uno o dos, lo cual no se puede decir que sea muy positivo. En general los porcentajes están muy distribuidos entre niveles Bajo, Medio y Alto.

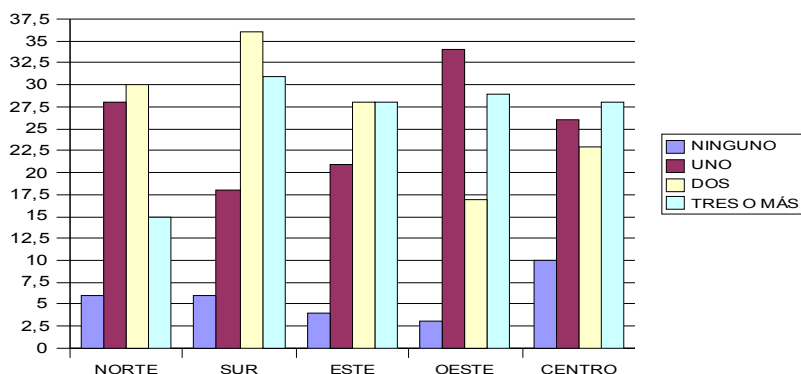
## POR CURSOS Y ETAPAS



**POR CURSOS:** los alumnos de 5º son los que más conocimiento tienen de compositores respecto a los demás cursos. **5º.-** Tres o más- Uno- Dos- Ninguno / **6º.-** Dos- Tres o más- Uno- Ninguno. **1º.-** Dos- Uno- Tres o más- Ninguno / **2º.-** Dos- Uno Tres o más- Ninguno

**POR ETAPAS:** los mayores índices de conocimiento los ha dado Primaria. **Primaria.-** Tres o más- Dos- Uno- Ninguno/ **Secundaria.-** Dos- Uno- Tres o más- Ninguno

## Por Zonas



**POR ZONAS:** la zona Este es la que ha dado mayores índices respecto a los demás.

**Norte.-** Dos- Uno- Tres o más- Ninguno / **Sur.-** Dos- Tres o más- Uno- Ninguno

**Este.-** Tres o más=Dos- Uno- Ninguno / **Oeste.-** Uno- Tres o más- Dos- Ninguno

**Centro.-** Tres o más- Unos- Dos- Ninguno.

**POR SEXOS:** aunque la diferencia no es muy grande, los chicos demuestran mayor conocimiento que las chicas. **Chicas.-** Dos- Tres o más- Uno- Ninguno / **Chicos.-** Tres o más- Uno- Dos- Ninguno

## GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL GÉNERO

GRUPOS DE POBLACIÓN		7. Cantantes de ópera			
		NINGUNO	UNO	DOS	TRES
CURSO	5°	112	2	5	0
	%	93,33	1,67	4,17	0
	6°	86	3	1	0
	%	95,56	3,33	1,11	0
	1° E.S.O.	83	13	5	3
	%	79,81	12,50	4,81	2,88
	2° E.S.O.	69	29	5	2
	%	65,09	27,36	4,72	1,89
ETAPA	Primaria	198	5	6	0
	%	94,29	2,38	2,86	0
	E.S.O.	152	42	10	5
	%	72,38	20,00	4,76	2,38
ZONAS	NORTE	64	12	1	0
	%	81,01	15,19	1,27	0
	SUR	85	5	0	1
	%	93,41	5,49	0	1,10
	ESTE	64	13	3	1
	%	79,01	16,05	3,70	1,23
	OESTE	75	4	3	0
	%	91,46	4,88	3,66	0
	CENTRO	62	13	9	3
	%	71,26	14,94	10,34	3,45
SEXOS	CHICAS	169	29	11	4
	%	78,60	13,49	5,12	1,86
	CHICOS	181	18	5	1
	%	88,29	8,78	2,44	0,49
TOTAL		350	47	16	5
%		83,33	11,19	3,81	1,19



## GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL GÉNERO

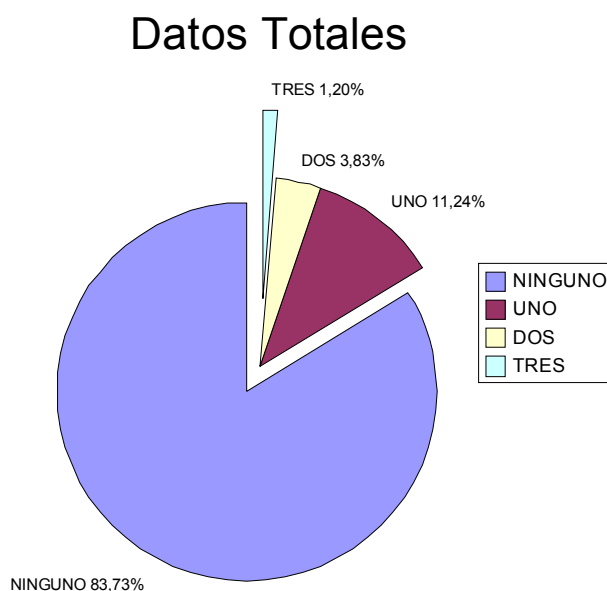
### 7. Cantantes de ópera

Cuestión de características similares a las N° 1 y 2, de carácter abierto en la que se daba la opción de escribir máximo tres nombres. Los resultados de mayor a menor votación han sido:

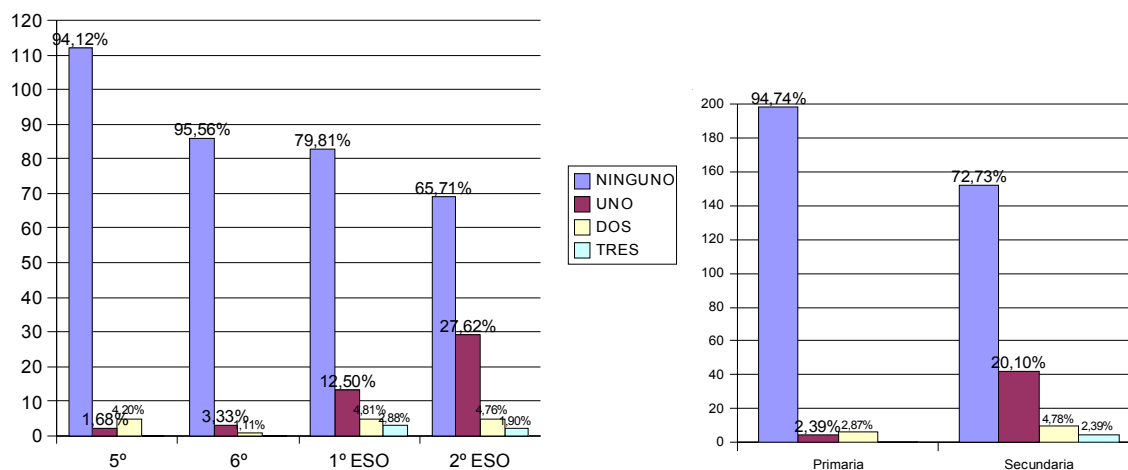
**EN GENERAL:** al igual que ocurría en la pregunta anterior, los niveles de conocimiento de cantantes de ópera es Bajo, con la diferencia de que aquí, los índices de población que no sabían nada es muy alto, rondando desde un 65% a un 95%. Los niveles más elevados corresponden en todos los casos al desconocimiento total de cantantes de ópera, siendo mayor en Primaria que en Secundaria, en las zonas Sur y Oeste, y en los chicos frente a las chicas aunque con poca diferencia.

El orden de los resultados generales ha sido:

Ninguno- Uno- Dos- Tres



## POR CURSOS Y ETAPAS



### POR CURSOS

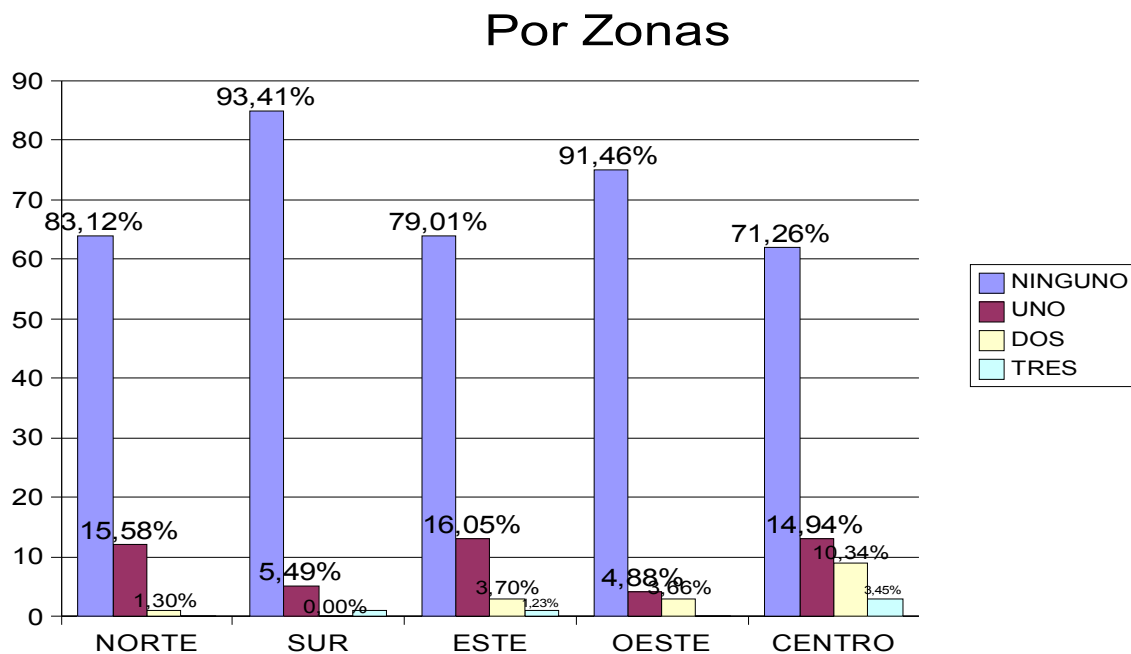
**5°.-** Ninguno- Dos-Uno- Tres / **6°.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres

**1°.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres / **2°.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres

**POR ETAPAS:** en Primaria es casi nulo y en Secundaria muy bajo, con un porcentaje de sólo 2,38 los que conocían a tres cantantes de ópera.

**Primaria.-** Ninguno- Dos- Uno- Tres / **Secundaria.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres

Al igual que en el punto anterior, el nivel de conocimientos de ópera referido a tipos de voces es muy bajo, esto podría corresponder a la circunstancia de no haberlo estudiado nunca (algo improbable ya que entra dentro de los planes de estudio), haberlo olvidado, o simplemente no haber tenido capacidad de retención de esos datos. De todos modos, eso sería objeto de estudio en posteriores investigaciones.



**POR ZONAS:** muestra algo de nivel la zona Sur, Este y Centro.

**Norte.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres / **Sur.-** Ninguno- Uno- Tres- Dos

**Este.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres / **Oeste.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres

**Centro.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres

**POR SEXOS:** las chicas tienen algo más de conocimientos.

**Chicas.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres / **Chicos.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres

Los resultados no varían ni por zonas ni por sexos, siguen siendo siempre igual de bajos.

## GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL GÉNERO

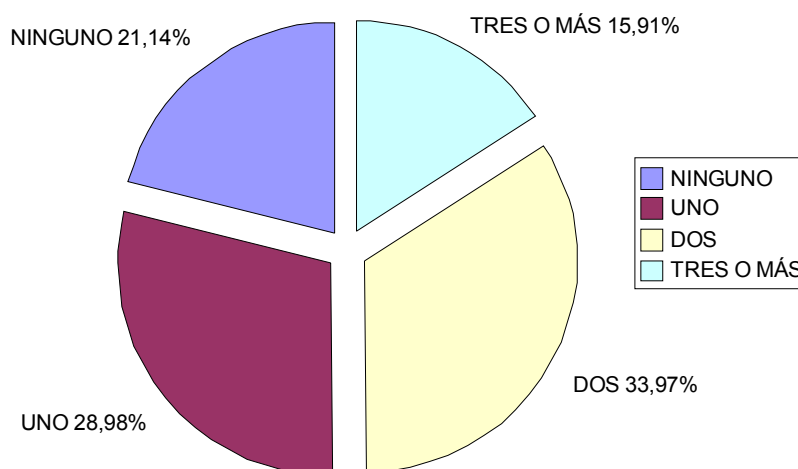
GRUPOS DE POBLACIÓN		8. Títulos de óperas			
		NINGUNO	UNO	DOS	TRES O MÁS
CURSO	5º	20	35	48	18
	%	16,67	29,17	40,00	15,00
	6º	3	19	50	18
	%	3,33	21,11	55,56	20,00
	1º E.S.O.	25	36	23	19
	%	24,04	34,62	22,12	18,27
	2º E.S.O.	41	32	22	12
	%	38,68	30,19	20,75	11,32
ETAPA	Primaria	23	54	98	36
	%	10,95	25,71	46,67	17,14
	E.S.O.	66	68	45	31
	%	31,43	32,38	21,43	14,76
ZONAS	NORTE	9	26	29	16
	%	11,39	32,91	36,71	20,25
	SUR	26	21	36	9
	%	28,57	23,08	39,56	9,89
	ESTE	7	20	29	24
	%	8,64	24,69	35,80	29,63
	OESTE	21	23	25	13
	%	25,61	28,05	30,49	15,85
	CENTRO	26	32	24	5
	%	29,89	36,78	27,59	5,75
SEXOS	CHICAS	44	63	76	34
	%	20,47	29,30	35,35	15,81
	CHICOS	45	59	67	33
	%	21,95	28,78	32,68	16,10
TOTAL		89	122	143	67
%		21,19	29,05	34,05	15,95

## GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL GÉNERO

### 8. Títulos de óperas

A través de esta cuestión, medimos el grado de conocimiento acerca de obras del género. Al igual que en la pregunta nº 6, se ofrecían varios títulos de óperas entre obras de teatro o de películas (Secretos del corazón, La flauta mágica o La celestina), de las cuales tenían que elegir las correctas. Se rellenaron muchas erróneamente, pero no se ha cuantificado ese dato por no resultar relevante para el estudio. De mayor a menor los resultados, según los aciertos, han sido los siguientes:

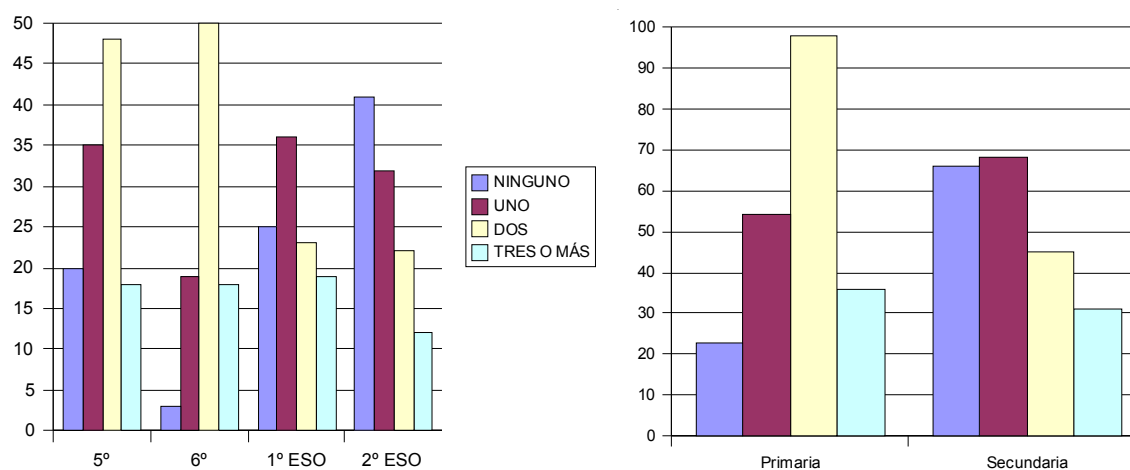
### Datos Totales



**EN GENERAL:** los índices más comunes rondan entre uno y dos títulos de ópera. Por otro lado, hay un mayor nº de alumnos que no reconoce ninguna ópera frente a los que conocen tres o más.

Dos- Uno- Ninguno- Tres o más

### POR CURSOS Y ETAPAS



#### POR CURSOS

**5°.-** Dos- Uno- Ninguno- Tres o más

**6°.-** Dos- Uno- Tres o más- Ninguno

**1°.-** Uno- Ninguno- Dos- Tres o más

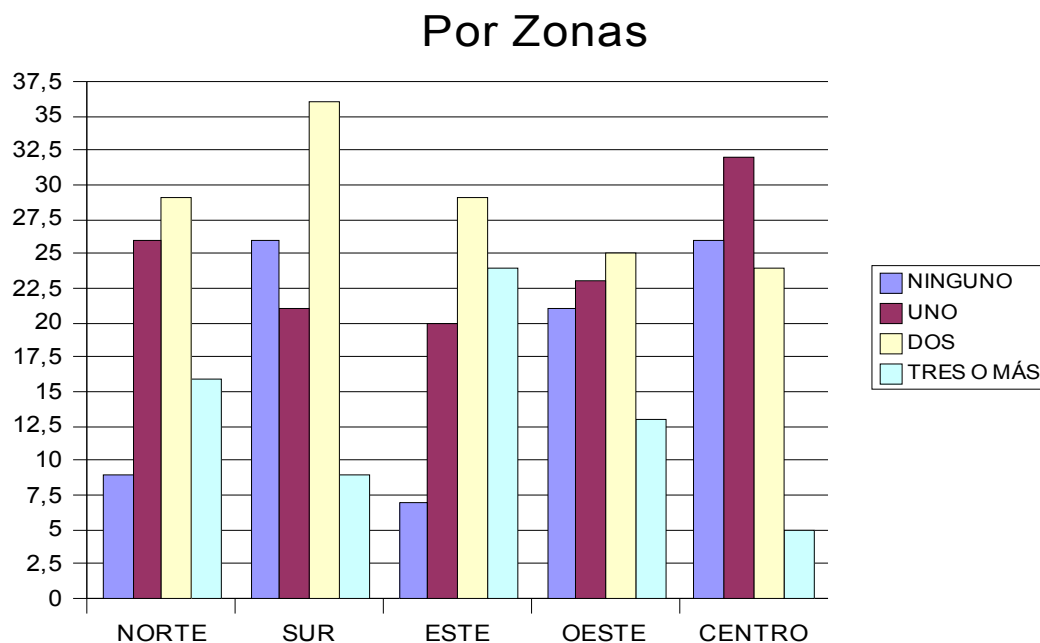
**2°.-** Ninguno- Uno- Dos- Tres o más

**POR ETAPAS:** son mayores los conocimientos en Primaria que en Secundaria.

**Primaria.-** Dos- Uno- Tres o más- Ninguno

**Secundaria.-** Uno- Ninguno- Dos- Tres o más

Se convierte casi una constante el hecho de que los alumnos tengan escasos conocimientos sobre temas relacionados con la ópera a pesar de ser tan elementales como es el reconocimiento de títulos de óperas entre otros correspondientes a películas y obras de teatro. Resulta sin embargo llamativo que los datos sean mejores, o menos malos, en los casos de 5° y 6°, es decir, de Primaria, y que sin embargo en Secundaria los datos disminuyan sensiblemente hasta no llegar a conocer ningún título de ópera la mayoría en 2° de la E.S.O.



**POR ZONAS:** donde menos se conocen en la zona centro.

**Norte.-** Dos- Uno- Tres o más- Ninguno

**Sur.-** Dos- Ninguno- Uno- Tres o más

**Este.-** Dos- Tres o más- Uno- Ninguno

**Oeste.-** Dos- Uno- Ninguno- Tres o más

**Centro.-** Uno- Ninguno- Dos- Tres o más

**POR SEXOS:** no hay diferencias destacables.

**Chicas.-** Dos- Uno- Ninguno- Tres o más

**Chicos.-** Dos- Uno- Ninguno- Tres o más

Los datos referidos a las zonas son muy similares situándose la zona centro en el peor lugar. En cuanto a sexos no hay diferencias.

## GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL GÉNERO

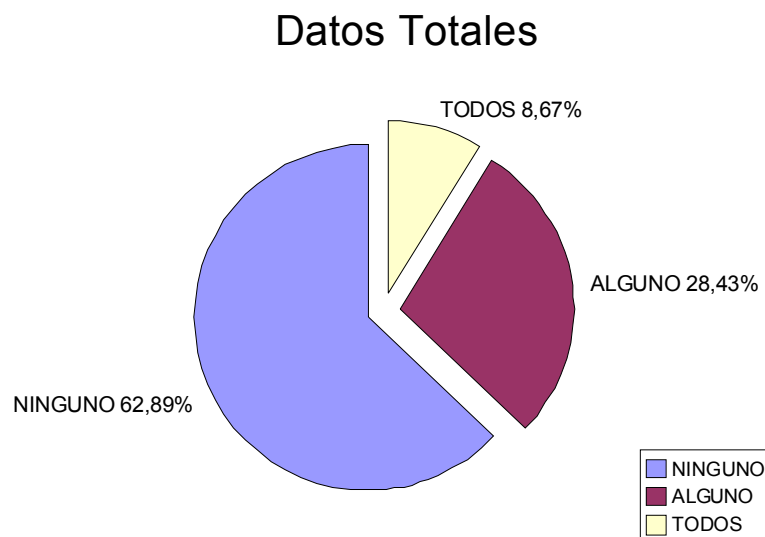
GRUPOS DE POBLACIÓN		9. Clasificación de las voces.		
		NINGUNO	ALGUNO	TODOS
CURSO	5°	92	23	4
	%	76,67	19,17	3,33
	6°	49	28	13
	%	54,44	31,11	14,44
	1° E.S.O.	65	27	11
	%	62,50	25,96	10,58
	2° E.S.O.	55	40	8
	%	51,89	37,74	7,55
ETAPA	Primaria	141	51	17
	%	67,14	24,29	8,10
	E.S.O.	120	67	19
	%	57,14	31,90	9,05
ZONAS	NORTE	42	26	9
	%	53,16	32,91	11,39
	SUR	58	26	6
	%	63,74	28,57	6,59
	ESTE	43	28	8
	%	53,09	34,57	9,88
	OESTE	57	20	5
	%	69,51	24,39	6,10
	CENTRO	61	18	8
	%	70,11	20,69	9,20
SEXOS	CHICAS	122	67	23
	%	56,74	31,16	10,70
	CHICOS	139	51	13
	%	67,80	24,88	6,34
TOTAL		261	118	36
%		62,14	28,10	8,57



## GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EL GÉNERO

### 9. Clasificación de las voces

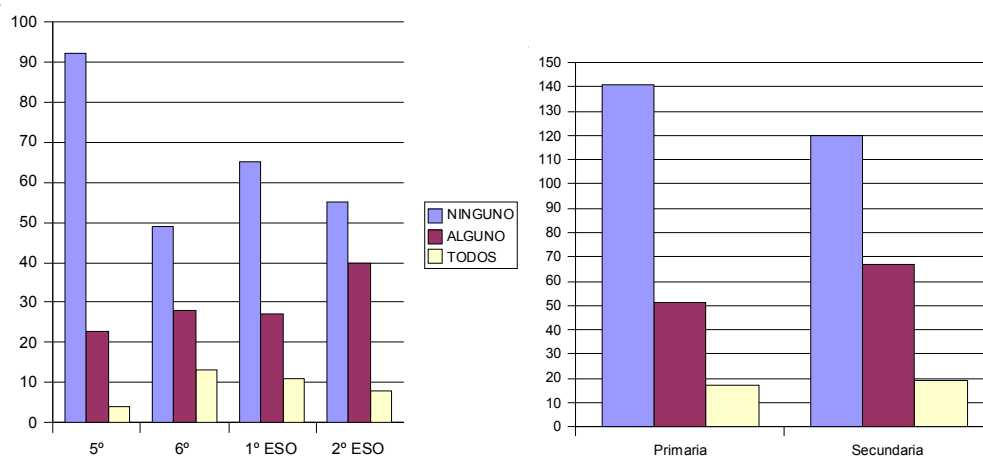
Se trata de saber el grado de conocimientos teóricos sobre los tipos de voces. Pregunta abierta en la que se valora si conocen todos los tipos de voces, alguno o ninguno. Estos son los siguientes resultados de mayor a menor grado de acierto:



**EN GENERAL:** en todos los casos, la mayoría de los alumnos desconoce la totalidad de la clasificación de las voces, con un margen de porcentaje bastante considerable, que ronda de un 76% en 5º a un 51% en 2º de la E.S.O. A partir de estos niveles, los alumnos de Secundaria ofrecen mayores niveles de conocimiento que los de Primaria.

El resultado en todos los grupos de población es: Ninguno- Alguno- Todos

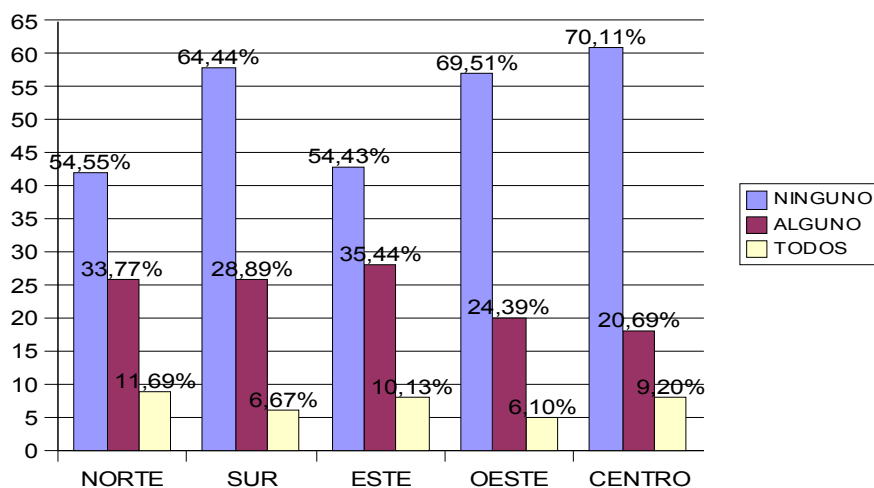
### POR CURSOS Y ETAPAS



**POR CURSOS:** por orden, donde mayor desconocimiento existe es en los cursos de 5°, 1° de la E.S.O., 6° y 2° de la E.S.O.

**POR ETAPAS:** gran desconocimiento generalizado en ambas etapas, siendo más elevado el de Primaria.

### Por Zonas



**POR ZONAS:** la zona Centro y Oeste son las que muestran porcentajes con mayor desconocimiento.

**POR SEXOS:** no hay diferencias destacables.

## CONSIDERACIÓN DE LA ÓPERA

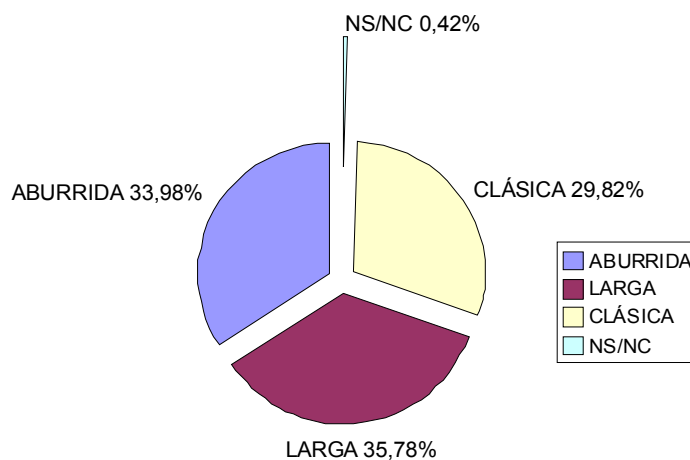
GRUPOS DE POBLACIÓN		10. La ópera se define como:			
		ABURRIDA	LARGA	CLÁSICA	NS/NC
CURSO	5º	54	62	66	0
	%	45,00	51,67	55,00	0
	6º	41	54	45	1
	%	45,56	60,00	50,00	1,11
	1º E.S.O.	74	63	51	0
	%	71,15	60,58	49,04	0
	2º E.S.O.	76	79	53	2
	%	71,70	74,53	50,00	1,89
ETAPA	Primaria	95	116	111	1
	%	45,24	55,24	52,86	0,48
	E.S.O.	150	142	104	2
	%	71,43	67,62	49,52	0,95
ZONAS	NORTE	34	45	43	0
	%	43,04	56,96	54,43	0
	SUR	52	53	48	1
	%	57,14	58,24	52,75	1,10
	ESTE	54	53	45	0
	%	66,67	65,43	55,56	0
	OESTE	50	50	38	1
	%	60,98	60,98	46,34	1,22
	CENTRO	55	57	41	1
	%	63,22	65,52	47,13	1,15
SEXOS	CHICAS	109	132	128	0
	%	50,70	61,40	59,53	0
	CHICOS	136	126	87	3
	%	66,34	61,46	42,44	1,46
TOTAL		245	258	215	3
%		58,33	61,43	51,19	0,71

## CONSIDERACIÓN DE LA ÓPERA

### 10. La ópera se define como:

Se muestran diferentes calificativos sobre la ópera y libremente, sin límite de opciones elegidas, se marcan aquellos que más se acerquen a lo que consideran que supone la ópera. Se mostraron un total de 24 palabras que definieran el término ópera como: lujosa, excitante, interesante o insoportable y los tres más votados en todos los casos fueron: aburrida, larga y clásica, no sabiendo muy bien si clásica es considerada de manera despectiva o como algo contrapuesto a moderna sin más juicios de valor. Hemos elegido los tres calificativos más empleados en cada grupo de población y los resultados de mayor a menor son:

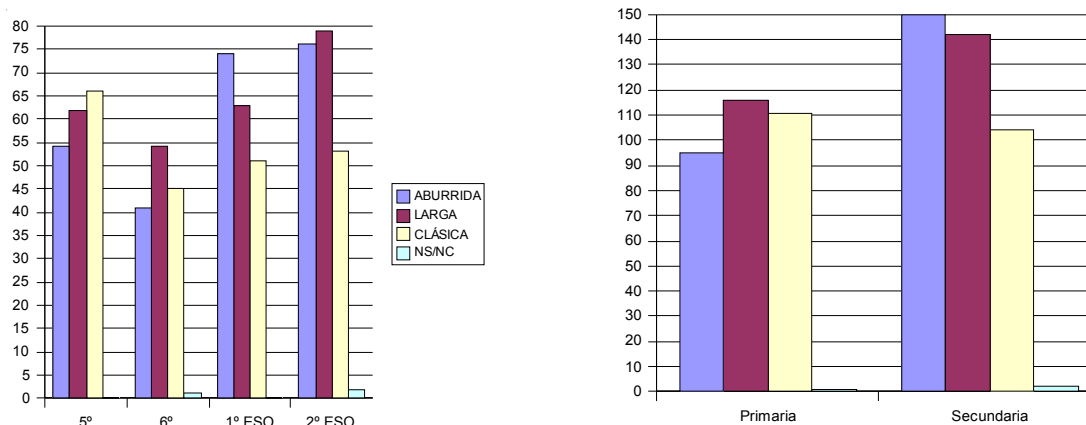
#### Datos Totales



**EN GENERAL**: no hay diferencias sustanciales entre ninguno de los calificativos.

Larga- Aburrida- Clásica

### POR CURSOS Y ETAPAS



#### POR CURSOS:

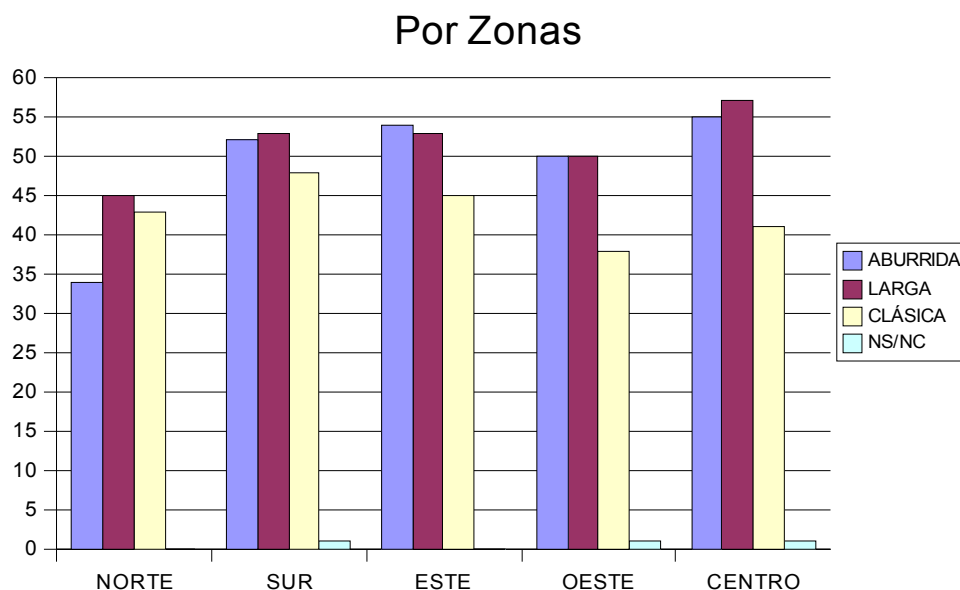
**5°.-** Clásica- Larga- Aburrida / **6°.-** Larga- Clásica- Aburrida

**1°.-** Larga- Aburrida- Clásica / **2°.-** Larga- Aburrida- Clásica

**POR ETAPAS:** porcentajes muy similares en Primaria y con gran diferencia entre las dos más elegidas en secundaria: Aburrida y Larga respecto a Clásica.

**Primaria.-** Larga- Clásica- Aburrida / **Secundaria.-** Aburrida- Larga- Clásica

Entre todos los adjetivos que se ofrecieron para que los alumnos eligieran los que mejor definían la ópera, tenemos como uno de los más votados el de “Clásica”. Este dato puede resultar curioso si nos preguntamos qué significa clásica para ellos, clásico puede ir desde anticuado como algo peyorativo, hasta antiguo y con mucho valor por su permanencia en el tiempo. Suponemos que sus connotaciones son negativas a la vista del resto de los resultados, los cuales son todos referidos a adjetivos negativos hacia ella, considerando “Larga” como negativo, ya que para un niño los tiempos dilatados son difíciles de asumir.



### POR ZONAS

**Norte.-** Larga- Clásica- Aburrida / **Sur.-** Larga- Aburrida- Clásica

**Este.-** Aburrida- Larga- Clásica / **Oeste.-** Aburrida=Larga- Clásica

**Centro.-** Larga- Aburrida- Clásica

### POR SEXOS

**Chicas.-** Larga- Clásica- Aburrida / **Chicos.-** Aburrida- Larga- Clásica

Las diferencias por zonas y sexos no son destacables, en todos los casos la opinión generalizada sobre la ópera es negativa.

## VÍAS DE AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTO

GRUPOS DE POBLACIÓN		11. ¿A través de qué o quienes te gustaría ampliar tus conocimientos de ópera?							
		TV	J.INFORM.	ESC.	WEB	PROF.	FAMILIA	AMIGOS	NS_NC
CURSO	5º	52	37	43	46	49	48	31	2
	%	43,33	30,83	35,83	38,33	40,83	40,00	25,83	1,67
	6º	40	22	50	40	46	33	27	1
	%	44,44	24,44	55,56	44,44	51,11	36,67	30,00	1,11
	1º E.S.O.	52	27	37	62	30	19	22	2
	%	50,00	25,96	35,58	59,62	28,85	18,27	21,15	1,92
	2º E.S.O.	52	33	24	46	23	21	27	6
	%	49,06	31,13	22,64	43,40	21,70	19,81	25,47	5,66
ETAPA	Primaria	92	59	93	86	95	81	58	3
	%	43,81	28,10	44,29	40,95	45,24	38,57	27,62	1,43
	E.S.O.	104	60	61	108	53	40	49	8
	%	49,52	28,57	29,05	51,43	25,24	19,05	23,33	3,81
ZONAS	NORTE	39	27	31	32	40	16	18	1
	%	49,37	34,18	39,24	40,51	50,63	20,25	22,78	1,27
	SUR	39	36	30	47	22	30	23	1
	%	42,86	39,56	32,97	51,65	24,18	32,97	25,27	1,10
	ESTE	41	18	44	36	29	19	17	1
	%	50,62	22,22	54,32	44,44	35,80	23,46	20,99	1,23
	OESTE	40	20	29	34	33	34	35	3
	%	48,78	24,39	35,37	41,46	40,24	41,46	42,68	3,66
	CENTRO	37	18	20	45	24	22	14	5
	%	42,53	20,69	22,99	51,72	27,59	25,29	16,09	5,75
SEXOS	CHICAS	93	50	93	98	82	73	54	2
	%	43,26	23,26	43,26	45,58	38,14	33,95	25,12	0,93
	CHICOS	103	69	61	96	66	48	53	9
	%	50,24	33,66	29,76	46,83	32,20	23,41	25,85	4,39
TOTAL		196	119	154	194	148	121	107	11
%		46,67	28,33	36,67	46,19	35,24	28,81	25,48	2,62

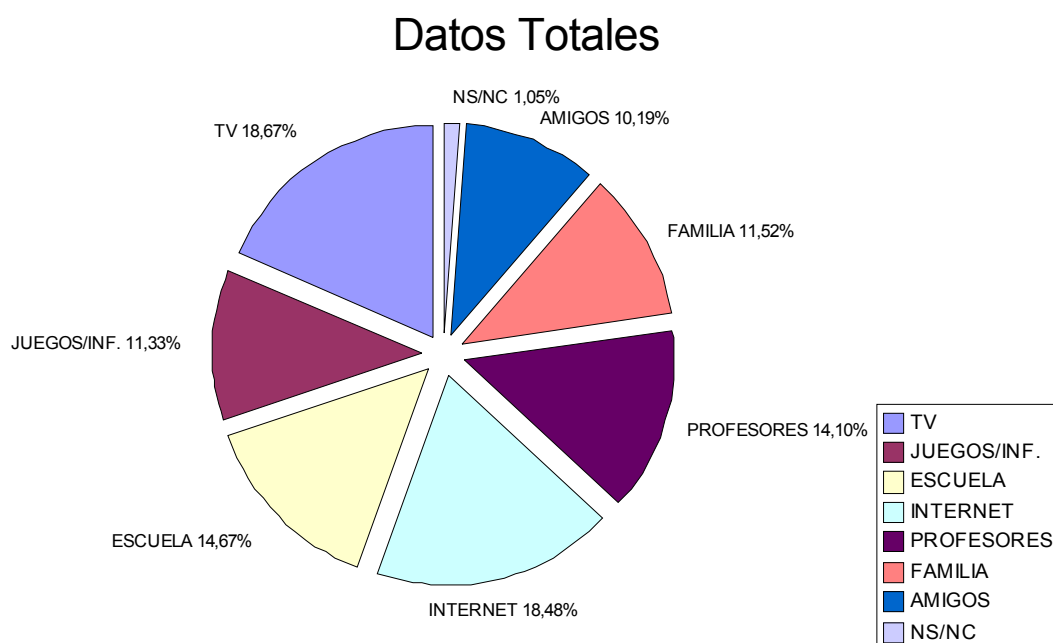
TV: Televisión /J.Inform.: Juegos de Ordenador /ESC.: Escuela o Instituto /WEB: Internet

/PROF.: Profesores.

## VÍAS DE AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTO

### 11. ¿A través de qué o quienes te gustaría ampliar tus conocimientos de ópera?

A partir de esta pregunta, conocemos las preferencias de los alumnos a la hora de tener que acercarse al género operístico. Se les daba un total de 15 opciones además de la opción de anotar cualquier otra que no estuviera contemplada. Existía la posibilidad de anotar varias respuestas sin límites, de las 15, 8 no se marcaron. El resultado de las elecciones elegidas de mayor a menor es el siguiente:

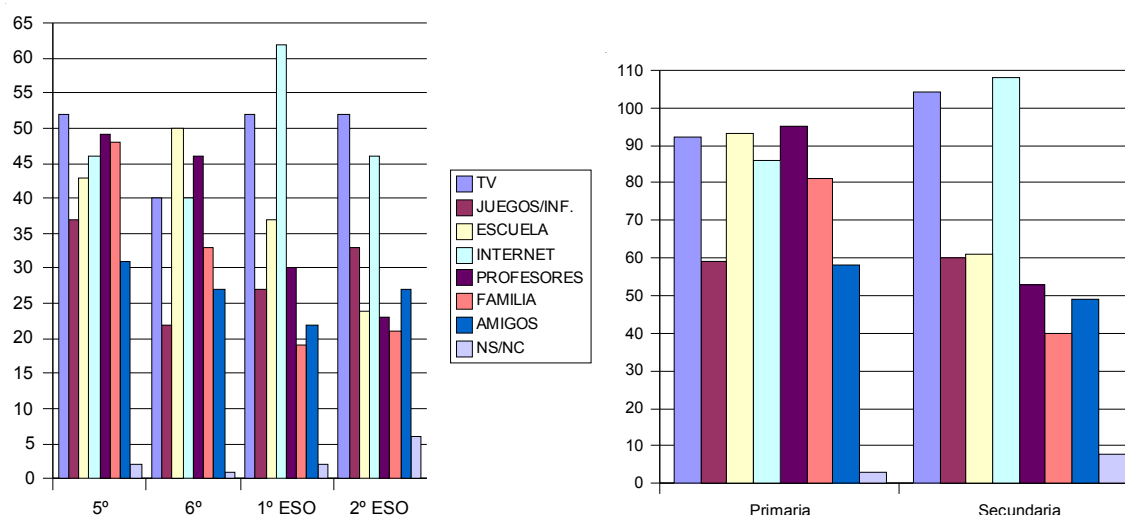


**EN GENERAL:** lo más votado ha sido la Tv e Internet (Web). El orden es:

TV- Web- Escuela o Instituto- Profesores- Familia- Juegos de Ordenador- Amigos.



## POR CURSOS Y ETAPAS



### POR CURSOS

**5º.-** TV- Profesores- Familia- Web- Escuela o Instituto- Juegos de Ordenador- Amigos.

**6º.-** Escuela o Instituto- Profesores- TV- Web- Familia- Amigos- Juegos de Ordenador.

**1º.-** Web- TV- Escuela o Instituto- Juegos de Ordenador- Amigos- Familia.

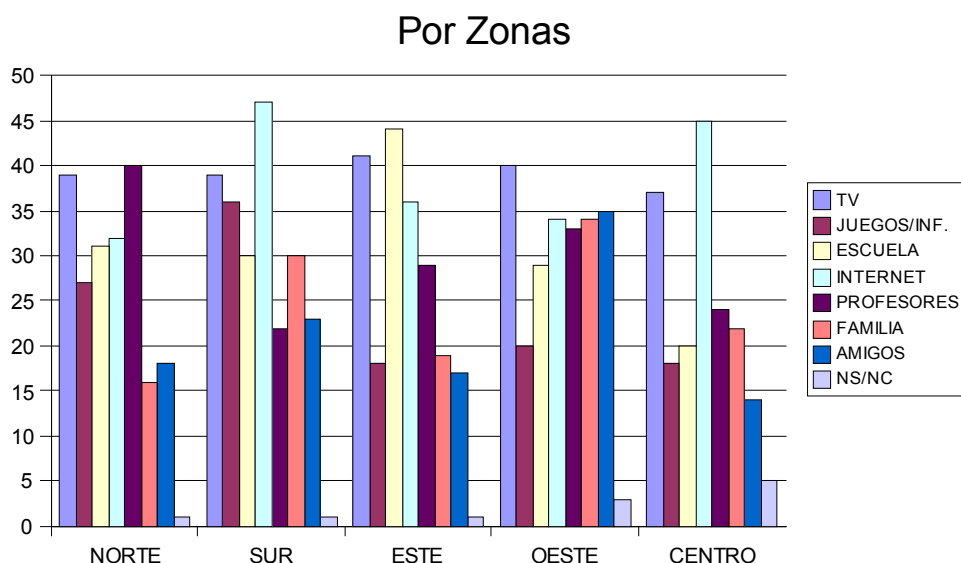
**2º.-** TV- Web- Juegos de Ordenador-Amigos- Escuela o Instituto- Profesores- Familia.

### POR ETAPAS

**Primaria.-** Profesores- Escuela o Instituto- TV-Web- Familia- Juegos de Ordenador- Amigos.

**Secundaria.-** Web- TV- Escuela o Instituto- Juegos de Ordenador- Profesores- Amigos- Familia.

Recordemos que los porcentajes de alumnos que estaban dispuestos a conocer o volver a repetir la experiencia de ir a la ópera estaba casi al 50%. Un 48,38% opinaba que SI, y un 51,62% opinaba que NO.



### POR ZONAS

**Norte.-** Profesores- TV- Web- Escuela o Instituto- Juegos de Ordenador- Amigos- Familia.

**Sur.-** Web- TV- Juegos de Ordenador- Escuela o Instituto=Familia- Amigos- Profesores.

**Este.-** Escuela o Instituto- TV- Web- Profesores- Familia- Juegos de Ordenador- Amigos.

**Oeste.-** TV- Amigos- Familia=Web- Profesores- Escuela o Instituto- Juegos de Ordenador.

**Centro.-** Web- TV- Profesores- Familia- Escuela o Instituto- Juegos de Ordenador- Amigos.

### POR SEXOS

**Chicas.-** Web- Escuela o Instituto=TV- Profesores- Familia- Amigos- Juegos de Ordenador.

**Chicos.-** TV- Web- Juegos de Ordenador- Profesores- Escuela o Instituto- Amigos- Familia.

Resulta interesante ver cómo a menor edad, los alumnos eligen a sus profesores y sus centros escolares para recibir información, y a medida que subimos de niveles, los alumnos prefieren recibir la información por el ordenador o amigos.

## VÍAS DE AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTO

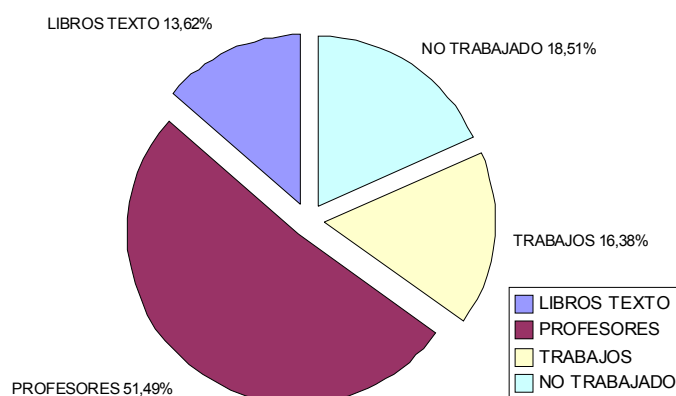
GRUPOS DE POBLACIÓN		12. En el colegio o instituto la información te ha llegado por medio de:			
		LIBROS_TEXTO	PROFESORES	TRABAJO	NO_TRABAJADO
CURSO	5º	19	67	21	20
	%	15,83	55,83	17,50	16,67
	6º	12	58	24	15
	%	13,33	64,44	26,67	16,67
	1º E.S.O.	18	54	19	30
	%	17,31	51,92	18,27	28,85
	2º E.S.O.	15	63	13	22
	%	14,15	59,43	12,26	20,75
ETAPA	Primaria	31	125	45	35
	%	14,76	59,52	21,43	16,67
	E.S.O.	33	117	32	52
	%	15,71	55,71	15,24	24,76
ZONAS	NORTE	7	56	26	6
	%	8,86	70,89	32,91	7,59
	SUR	15	34	6	33
	%	16,48	37,36	6,59	36,26
	ESTE	15	65	18	4
	%	18,52	80,25	22,22	4,94
	OESTE	12	50	12	16
	%	14,63	60,98	14,63	19,51
	CENTRO	15	37	15	28
	%	17,24	42,53	17,24	32,18
SEXOS	CHICAS	35	128	40	34
	%	16,28	59,53	18,60	15,81
	CHICOS	29	114	37	53
	%	14,15	55,61	18,05	25,85
TOTAL		64	242	77	87
%		15,24	57,62	18,33	20,71

## VÍAS DE AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTO

### 12. En el colegio o instituto la información te ha llegado por medio de:

Se pretende conocer la fuente por la que los alumnos han obtenido la información acerca del género. Se daban 4 opciones recogidas en la tabla además de la de “Otros” que no fue rellenada por ningún alumno. Existía la opción de responder “no he trabajado la ópera”, directamente relacionada con la cuestión nº 3. Se tratan los índices de alumnos que si han trabajado la ópera por un lado y por otro, se comparan los índices entre lo que la han trabajado y los que no.

Datos Totales

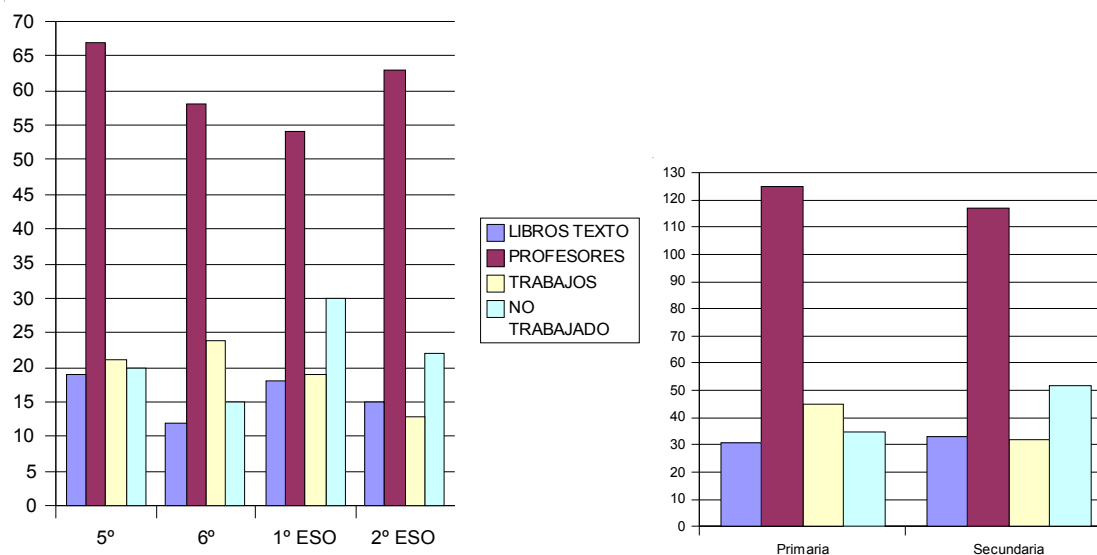


### EN GENERAL

Han trabajado: Profesores- Trabajos- Libros de Texto

No han trabajado: 20,71 %

### POR CURSOS Y ETAPAS



### POR CURSOS

**5°.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos- Libros de Texto

No han trabajado: 16,67%

**6°.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos- Libros de Texto

No han trabajado: 16,67 %

**1°.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos- Libros de Texto

No han trabajado: 28,85 %

**2°.-** Han trabajado: Profesores- Libros de Textos- Trabajos

No han trabajado: 20,75%

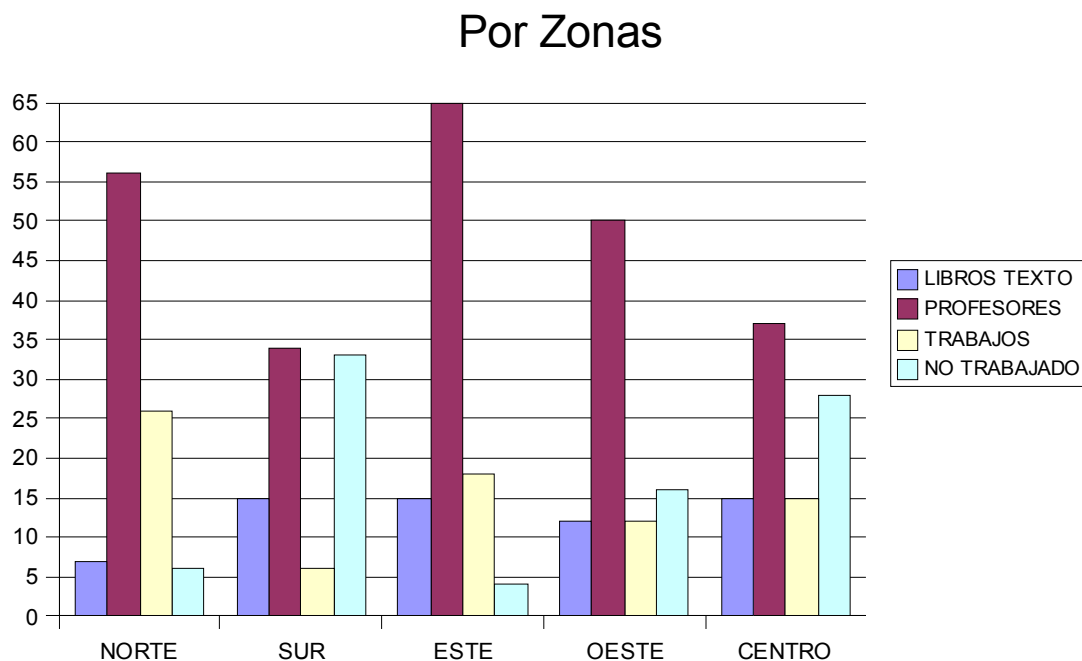
### POR ETAPAS

**Primaria.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos- Libros de Texto

No han trabajado: 16,67%

**Secundaria.-** Han trabajado: Profesores- Libros de Texto- Trabajos

No han trabajado: 24,76%



### **POR ZONAS**

**Norte.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos- Libros de Texto

No han trabajado: 7,59 %

**Sur.-** Han trabajado: Profesores- Libros de Texto- Trabajos

No han trabajado: 36,26 %

**Este.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos- Libros de Texto

No han trabajado: 4,94 %

**Oeste.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos=Libros de Texto

No han trabajado: 19,51 %

**Centro.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos=Libros de Texto

No han trabajado: 32,18 %

### **POR SEXOS**

**Chicas.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos- Libros de Texto

No han trabajado: 15,81 %

**Chicos.-** Han trabajado: Profesores- Trabajos- Libros de Texto

No han trabajado: 25,85 %

De los datos aquí obtenidos podemos sacar muchas conclusiones.

1ª) En los centros escolares, los conocimientos sobre ópera a los niños les llega a partir de la intervención del profesor, de modo que como es en el caso del estudio, sus conocimientos dependerán en gran medida de la intención del profesor en desarrollar estos u otros contenidos en el aula.

2º) Los trabajos son un instrumento muy recurrente en todas las respuestas, lo cual significa que estas herramientas educativas son muy útiles para el desarrollo de contenidos. Nos estaríamos refiriendo a técnicas instrumentales en las que los alumnos desarrollen cierta autonomía y capacidad de búsqueda de información para su posterior organización y síntesis.

3º) En vista de los resultados, a la hora de buscar la manera más precisa de conseguir el logro de conceptos con los alumnos, deberíamos tener en cuenta en primer lugar al docente y en segundo lugar el desarrollo de trabajos.

## OTROS DATOS

GRUPOS DE POBLACIÓN		13. Ideas, sugerencias u opiniones que no se hayan recogido en la encuesta.			
		A	B	C	D
CURSO	5º	9	10	1	19
	%	7,50	8,33	0,83	15,83
	6º	3	9	5	3
	%	3,33	10,00	5,56	3,33
	1º E.S.O.	3	10	5	17
	%	2,88	9,62	4,81	16,35
	2º E.S.O.		8	8	20
	%		7,55	7,55	18,87
ETAPA	Primaria	12	19	6	22
	%	5,71	9,05	2,86	10,48
	E.S.O.	3	18	13	37
	%	1,43	8,57	6,19	17,62
ZONAS	NORTE	2	4	2	2
	%	2,53	5,06	2,53	2,53
	SUR	7	7	6	10
	%	7,69	7,69	6,59	10,98
	ESTE	3	10	5	20
	%	3,70	12,34	6,17	24,69
	OESTE	1	9	4	15
	%	1,21	10,97	4,87	18,29
	CENTRO	2	7	2	12
	%	2,29	8,04	2,29	13,79
SEXOS	CHICAS	10	20	12	24
	%	4,65	9,30	5,58	11,16
	CHICOS	5	17	7	35
	%	2,43	8,29	3,41	17,07
TOTAL		15	37	19	59
%		3,57	8,80	4,52	14,04

A. Comentarios positivos acerca de la ópera/ B. Comentarios negativos acerca de la ópera./

C. Sugerencias, propuestas y opiniones diversas./ D. NO en la 3, NO en la 5



## OTROS DATOS

### 13. Ideas, sugerencias u opiniones que no se hayan recogido en la encuesta.

En este apartado se ofrece la posibilidad de añadir todo lo que el alumno crea que es conveniente comentar. Las sugerencias fueron variadas, se recogieron en tres apartados:

A: comentarios positivos sobre la ópera;

B: comentarios negativos sobre la ópera, en ocasiones en un grado bastante despectivo hacia ella;

C: sugerencias, opiniones y propuestas;

D: se recoge la relación de alumnos que respondieron que NO habían visto ni oído nunca ópera y también manifestaron NO querer conocerla.

Los porcentajes han sido hallados respecto al total de la población correspondiente. De mayor a menor los resultados han sido los siguientes:

#### EN GENERAL

A: 3,57

B: 8,80

C: 4,52

D: 14,04

El orden de mayor a menor resulta: D-B-C-A

#### POR CURSOS

5º.- D-B-A-C / 6º.- B-C-D-A

1º.- D-B-C-A / 2º.- D-B=C-A

### **POR ETAPAS**

**Primaria.-** D-B-A-C / **Secundaria.-** D-B-C-A

### **POR ZONAS**

**Norte.-** B-A=C=D / **Sur.-** D-B=A-C

**Este.-** D-B-C-A / **Oeste.-** D-B-C-A

**Centro.-** D-B-A-C

### **POR SEXOS**

**Chicas.-** D-B-C-A / **Chicos.-** D-B-C-A

### **ALGUNOS EJEMPLOS**

#### **A: COMENTARIOS POSITIVOS HACIA LA ÓPERA**

- A mi la ópera me gusta porque es esencial para aprender a hacer teatro. (Primaria).
- La ópera es muy bonita. Me encanta aprender música, me parece interesante y no se me da mal. (Secundaria).

#### **B: COMENTARIOS NEGATIVOS HACIA LA ÓPERA**

- Creo que pagar para ver y oír gritar cantando no me gusta nada. (Primaria).
- La ópera me aburre y no me enseña nada. (Secundaria).

#### **C: SUGERENCIAS, PROPUESTAS Y OPINIONES DIVERSAS**

- No me gusta la ópera porque la noto muy aburrida y además es muy larga y son todos muy serios. (NO en la 3, NO en la 5). (Primaria).
- La verdad es que no me gusta la ópera. ( NO en la 3 y NO a' en la 5) (Secundaria).
- Me gustaría que me preguntaran sobre ópera china. (Primaria).
- Podríamos hacer una ópera todos los del instituto. (Secundaria).

## **CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS**

- **Conocer la opinión acerca de la ópera.** Cuestiones nº 1, 2 y 10.

La ópera no es ni mucho menos uno de los estilos musicales predilectos de los alumnos, sin embargo, tampoco se puede decir que sea de los más detestados, en algunos casos ocupa el segundo lugar: por cursos: 5º, 1º E.S.O.; por Etapas: Primaria; por zonas: Este y Oeste y por sexos: chicos. En otros casos ocupa el tercer lugar: en la zona Centro y en las Chicas o ni siquiera se incluye entre los tres más votados como estilos musicales que menos gustan. En cuanto a aquellos adjetivos que califican este género, hay que decir que de los 24 que se ofrecían, se eligieron aquellos referidos a propiedades con connotaciones más bien negativas. Los tres más elegidos para la ópera fueron “Larga”, “Aburrida” y “Clásica”, no sabiendo muy bien el concepto que aquí adquiere clásica para los alumnos.

Vemos cómo la ópera, aunque no es el estilo más detestado por los alumnos, no es uno de los más populares, además su opinión acerca de ella no es muy positiva.

- **Determinar el grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.** Cuestiones nº 3, 4, 6, 7, 8 y 9.

El grado de conocimiento de los alumnos respecto a la ópera parte del análisis de todas aquellas cuestiones en las que se determina el modo y nivel en el que han tenido contacto con ella. Vemos que los resultados nos informan que en general más de la mitad de los alumnos han oído o visto alguna vez ópera, siendo en el caso de Primaria donde más lo han tenido (algo curioso, ya que en Primaria no figura en el currículum oficial). Este contacto lo han tenido fundamentalmente a través de la televisión y su centro de estudios.

En cuanto al grado de cultura musical respecto al género como son compositores, cantantes, títulos de óperas y clasificación de las voces, el resultado del cuestionario nos dice que en general el nivel de conocimientos es bajo, ya que no suelen conocer a más de uno o dos compositores; no suelen conocer ningún nombre de cantante de ópera (83'33%); reconocen uno o dos títulos de óperas y en cuanto a la clasificación de las voces los resultados son también bastante negativos, siendo un 62'14% el total de alumnado que desconoce por completo la clasificación.

Este gran desconocimiento está repartido entre Primaria y Secundaria según el criterio elegido, en el caso de los compositores y cantantes de ópera están muy igualados los resultados, sin embargo los alumnos de Primaria dan mejores resultados sobre su conocimiento acerca de títulos de óperas, caso que se invierte en la clasificación de las voces, en Secundaria muestran mayor nivel de conocimiento que en Primaria.

▪ **Analizar el tipo de actitud hacia el género.** Cuestiones nº 5, 10 y 13.

Las ideas previas y las opiniones creadas hacia algo, va a colocar a la persona en una postura más o menos abierta hacia ese objeto de conocimiento. En nuestro caso, se trata de saber qué tipo de opinión o prejuicios tienen fundados los alumnos hacia la ópera para así poder actuar en consecuencia, o por lo menos comprender muchas de sus reacciones.

A la pregunta “si les gustaría ampliar conocimientos sobre ópera”, los porcentajes entre alumnos que sí estaban dispuestos y aquellos que no son muy similares. De todos los alumnos, destaca la diferencia de actitud entre la mayoría de los alumnos de Primaria que sí estarían dispuestos, frente a la mayoría de los de Secundaria, que no estarían dispuestos. Estos resultados podrían tener concordancia con sus opiniones acerca de la ópera, en Primaria la consideran antes Larga y Clásica que Aburrida, sin embargo en Secundaria la consideran ante todo Aburrida y Larga antes que Clásica.

Por último, haciendo un análisis de aquellos alumnos que además de no estar dispuestos a conocer la ópera, afirmaron no haber tenido nunca contacto con ella, tenemos que los resultados dan porcentajes bastante elevados si tenemos en cuenta la falta de coherencia de la situación: en Primaria fue de un 10'48 % y en Secundaria de un 17'62%.

▪ **Determinar las razones que han llevado a establecer las actitudes dadas en los alumnos. Cuestiones nº 1, 2, 3, 4, 11 y 12.**

Confirmada la idea de que en general los alumnos no tienen una postura abierta y positiva hacia la ópera, más clara en Secundaria, nos quedan determinar hasta qué punto esas actitudes son infundadas o bien, si temas como los gustos musicales o el grado y medio de conocimiento han influido para que se hayan formado esas actitudes.

En primer lugar, tenemos que la ópera no es una de sus músicas preferidas, pero tampoco es la que menos les gusta, aunque sí está entre las menos aceptadas. En segundo lugar, tenemos que no son todos los alumnos los que han tenido contacto con la ópera, aunque sí son más de la mitad, no son índices muy elevados y el medio a través el cual han tenido contacto con la ópera es la televisión y el colegio e instituto, siendo en éstos, los profesores la principal fuente de información antes que los libros de texto o trabajos realizados en clase.

Ahora queda saber a través de quién o qué medio les gustaría desarrollar conocimientos acerca de la ópera, obteniendo como resultado la televisión, Internet y la Escuela o Instituto, con variaciones según las Etapas.

## 8.2 ENTREVISTAS

De las 6 entrevistas llevadas a cabo, tres se hicieron de forma verbal y tres de forma escrita a través de Internet. Inmediatamente después de cada una de las tres entrevistas verbales, se hizo la transcripción de las mismas para obtener, junto con las enviadas por Internet, lo que es el informe final. El resultado final, que figura en los anexos, contiene los datos literales, la fecha, lugar y datos del informante. La finalidad de las entrevistas queda establecida en la organización de unos objetivos planteados. Con ellos pretendemos obtener unos datos fundamentales para la investigación y que sin ellos no sería posible la triangulación de datos y las informaciones obtenidas estarían sesgadas. Estos son los objetivos:

1. Comprobar conocimientos básicos sobre ópera de los profesores.
2. Conocer la opinión de los profesores sobre la necesidad del tratamiento de estos contenidos.
3. Recoger el grado en el que los profesores de música estarían dispuestos a trabajar contenidos musicales a través de técnicas de educación plástica o de expresión escrita.
4. Saber el grado de satisfacción de los profesores respecto a la experiencia propuesta, si propondrían un sistema propio de trabajo conforme a sus necesidades y disposición a repetirla.

Lo que se trata a continuación es un resumen de los datos obtenidos en las entrevistas ordenados por las preguntas efectuadas a los entrevistados, para que a continuación, podamos hacer la categorización de las respuestas.

## **RESUMEN DE LAS ENTREVISTAS**

### **1. Opinión sobre la experiencia.**

Experiencia realizada con alumnos de 1º y 2º de la E.S.O. y 5º y 6º de Primaria. La mayoría de ellos son extranjeros, algunos de ellos (de Secundaria), con muchas dificultades en el idioma. En algún caso con un porcentaje de inmigración de un 20% o 30%. En general consideran la experiencia positiva para los alumnos porque se “han enganchado” bastante además porque permite aunar varias áreas, y sobre todo porque la ópera es algo que es muy rico ya que aúna música y escenografía y permite trabajar ambas áreas de una forma muy completa y además otras áreas como la lengua por el contenido y los libretos y demás.

### **2. El método**

▪ **Investigadora:** En el conjunto de la experiencia ¿qué es lo que recuerdas como algo más destacado y positivo a la vez?

**Entrevistados:** La implicación de los alumnos que en un principio podrían mostrarse pasivos y sin embargo han participado activamente con un alto grado de motivación hacia la actividad. Les parece una manera bonita y efectiva para que los alumnos se interesen por la ópera diferente.

Lo más positivo es la novedad y el interés despertado en los niños por la actividad. Permite contextualizar la historia y por otra parte suelen ser historias universales a los intereses del propio niño, eso es lo que más interesante me pareció y que son ellos mismos los que interpretan la historia y la canalizan en función de sus propios intereses, la forma de plantearlo y representarlo. También que se tienen que enfrentar ellos mismos al argumento y manejar un lenguaje y canalizarlo en un formato que es muy atractivo para estas edades como es el cómic.

▪ **Investigadora:** Y como lo más negativo ¿que es lo que destacarías? ¿que es lo que recuerdas más negativo?

**Entrevistados:** El tiempo. Depende de la clase, pero unas 5 sesiones los mejores grupos hasta 10 los peores, y algunos tenían que terminarlo en casa. Aunque los alumnos estaban contentos realizando la actividad, eso quita tiempo para desarrollar otros contenidos. Otra dificultad era hacerles ver que no merecía la pena centrarse mucho en los detalles de los dibujos, pues eso les hacía perder el hilo argumental de la narración.

En el caso de Primaria encuentra algunas dificultades a la hora de la organización en equipo y se opina que el número de 4 es excesivo para grupos ya que el formato din-A3 no permite que los 4 en determinados momentos trabajen juntos, especialmente por eso, porque no están acostumbrados a trabajar en equipo y les cuesta un poco.

### **3. Sobre el tratamiento de la ópera en el aula**

▪ **Investigadora:** Sobre el tratamiento de la ópera en el aula ¿antes de esta experiencia habías tenido alguna vez una que fuera en esta línea?

**Entrevistados:** no, en ningún caso.

▪ **Investigadora:** ¿Crees apropiado el tratamiento de este contenido en esos niveles aunque no aparezca en el currículum oficial?

**Entrevistados:** En los tres casos si. Es un acercamiento interesante aunque breve y reconociendo que a priori no suele gustarles. En la E.S.O., aunque no se trate de manera explícita en el currículum oficial, sí podría encontrar cabida en los programas dentro de la música occidental. En el caso de Primaria, se cree contradictorio el que no aparezca ya que



la educación artística engloba música, plástica y dramatización, por lo tanto un género dramático que contiene todos estos aspectos debería estar contemplado.

▪ **Investigadora: Explicación del ideal de trabajo de la ópera, otros recursos, método, objetivos, materiales, otros contenidos, otras óperas...**

**Entrevistados:** Quizás otras óperas, mayor unidad de criterios en la técnica de dibujo para valorar mejor diferencias entre unos y otros. En Primaria abogan por trabajar con formatos más grandes y sobre todo trabajar en parejas.

▪ **Investigadora: Opinión sobre alguna carencia en algún campo como el lingüístico con la expresión escrita.**

**Entrevistados:** ciertamente los alumnos de secundaria temían no dibujar muy bien, pero lo que menos aceptación ha tenido ha sido poner los bocadillos. La coordinación y cooperación con otros especialistas habría sido muy positiva para el mejor desarrollo de la actividad ya que en áreas como el lenguaje tienen ciertas dificultades como faltas de ortografía. Aunque se opina que la pereza de los alumnos es un punto decisivo.

### 4. Conocimientos básicos sobre ópera

▪ **Investigadora: En cuanto al terreno personal, cuáles son tus conocimientos, motivaciones y formación personal respecto a la ópera.**

**Entrevistados:** la ópera gusta en general, puede ser mucho o ser un género más entre muchos. Los tres entrevistados han ido varias veces a la ópera, dos de ellos muchas veces.

▪ **Investigadora: Tus conocimientos de ópera ¿cómo los has adquirido?**

**Entrevistados:** Básicamente al estudiar musicología en los tres casos y por el temario de las oposiciones de secundaria.

- **Investigadora:** ¿Crees que por conocimientos propios estás suficientemente preparada para aplicar esos conocimientos a los alumnos?.

**Entrevistados:** Si en todos los casos.

- **Investigadora:** Opinión sobre la disposición de otros profesores de música a impartir este género aunque no tengan estudios de musicología.

**Entrevistados:** En los tres casos están de acuerdo en que no son necesarios conocimientos profundos de musicología para impartir este género en el aula. De todos modos influye el campo de los gustos musicales, que incide directamente en los intereses y la implicación del profesor, el no haber tenido contacto con ella podría suponer cierto rechazo.

#### 5. Propuestas, opiniones y sugerencias sobre el tema.

- **Investigadora:** ¿Algo más que añadir, algo que te haya llamado la atención?

**Entrevistados:** Además de los señalados antes como aumentar el número de sesiones, explicar de manera más accesible los argumentos, es decir, más livianos y fáciles de comprender, reducir el número de alumnos en cada grupo, unificar técnicas y utilizar formatos más grandes en el caso de Primaria. Habría que añadir la sorpresa por la gran motivación de algunos alumnos que a priori se pensaba que no iban a tener interés en este tipo de trabajo. En el caso de Primaria, se arrojan ideas como el complementar las producciones visuales del cómic con el propio audio. También se incluirían soportes informáticos, con representaciones en Power Point o la propia web..., incorporando esos elementos, como fragmentos de cada escena, arias en particular, se daría mucha riqueza al ejercicio, riqueza que ya en sí engloba el propio género. Se me ocurre escanear el cómic y meterle después una presentación tipo Power Point y demás con el audio correspondiente.

- **Investigadora: Disposición a repetirla.**

**Entrevistados:** en todos los casos sí, con las modificaciones comentadas.

## **CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS**

En esta parte nos corresponde organizar las respuestas en torno a los objetivos que nos planteamos con las entrevistas. Los objetivos, ya enunciados anteriormente, son muy concretos y los volvemos a mostrar de manera numerada para facilitar la obtención de datos sobre los mismos.

### **1. Comprobar conocimientos básicos sobre ópera de los profesores**

El nivel de conocimientos básicos sobre ópera es suficiente, bien sea por el temario exigido en oposiciones, por temario exigido a los alumnos en historia de la música, por afición del profesor o por ampliación de conocimientos en estudios como musicología.

### **2. Conocer la opinión de los profesores sobre la necesidad del tratamiento de estos contenidos.**

En todos los casos se cree positivo y necesario, además de coherente con planteamientos oficiales como el principio de globalización con otras áreas como la plástica y con contenidos musicales como la música occidental o historia de la música en el caso de Secundaria.

### **3. Recoger el grado en el que los profesores de música estarían dispuestos a trabajar contenidos musicales a través de técnicas de educación plástica o de expresión escrita.**

Los profesores estaría dispuestos a trabajar, y de hecho algunos lo han hecho, con otros especialistas como los de plástica o de lengua y literatura, ya que temas como el dibujo

y sobre todo la expresión escrita, son en los que peor manejo han demostrado tener, tanto los alumnos, como los profesores de música en recursos para motivar y trabajarlo.

#### **4. Saber el grado de satisfacción de los profesores respecto a la experiencia propuesta, si propondrían un sistema propio de trabajo conforme a sus necesidades y disposición a repetirla.**

La opinión de los profesores es que es una manera práctica y motivadora por su novedad y el interés que despierta en los niños, además permite contextualizar la historia que se narra mediante recursos enriquecedoras, las historias suelen ser universales a los intereses del propio niño y ellos la canalizan en función de sus propios intereses, la forma de plantearlo y representarlo. Destaca la sorpresa de los docentes por la gran motivación de algunos alumnos que a priori se pensaba que no iban a tener interés en este tipo de trabajo. Además se obligan de algún modo a comprender y manejar un lenguaje y trasladarlo a un formato en principio atractivo para estas edades como es el cómic.

A pesar de todo esto, según el punto de vista de los profesores entrevistados que han tenido la experiencia, un aspecto a mejorar es el tiempo, el que los alumnos se centran demasiado en detalles artísticos del dibujo obviando otros también importantes como el mensaje escrito. Se propone por tanto aumentar el número de sesiones, el hacer más livianos y fáciles de comprender los argumentos y en el caso de Primaria el reducir el número de alumnos participantes en cada cómic de 4 a 2 ó 3 y ampliar el formato de Din-A 4 a Din-A 3.

Los profesores entrevistados aportaron alguna idea para trabajar la ópera con el alumnado como el incluir soportes informáticos, como enriquecerlo con representaciones en Power Point o la propia web.

### 8.3 CÓMICS

A la hora de reunir resultados nos hemos servido de la clasificación sobre criterios creativos recogidos en una hoja de registro. La evaluación es una parte fundamental del proceso de investigación, a la hora de hacerlo hemos tenido en cuenta el no cuantificar exclusivamente, sino tener y dar juicio de valor sobre algo. Ese juicio de valor, sujeto al criterio de la investigadora, se ha expresado con palabras tales como bueno, excelente, regular o malo, a partir de criterios e indicadores reflejados en los comics.

Los tres componentes creativos evaluados son: Componente creativo (general), Componente Narrativo y Componente Icónico. Para ello nos hemos ayudado de una escala de creatividad del 1 al 4 en la que se clasifican los trabajos como de nivel excelente, alto, medio y bajo. Con el fin de un mejor entendimiento y seguimiento del proceso, se definen cada uno de los elementos que integran los componentes creativos, acompañados de imágenes aclaratorias y dispuestas por niveles, de modo que su evaluación e interpretación quede lo más clara posible.

Por último, pasaremos al análisis y la interpretación de los resultados, para ello nos ayudaremos de gráficos que nos muestren los resultados de una manera práctica y cómoda para ser valorados. A la hora de clasificar los resultados, se ha hecho en referencia a la Etapa y la Zona a la que pertenecen los alumnos, ya que la creatividad la evaluamos en un momento (Etapa) y lugar (Zona) determinado. En nuestro caso tenemos a niños de Primaria y Secundaria y de entornos urbanos y rurales, de modo que las diferencias, si las hay, se verán en su análisis por Etapas y por Zonas.

**ESCALA DE ESTIMACIÓN DE LOS RESULTADOS**

<b>NIVEL</b>	
<b>EXCELENTE</b>	Máximo grado de creación personal y grupal. Fluidez máxima en el vocabulario, recursos expresivos propios del cómic. Uso variado, original y acertado del color y la forma y buena organización espacial.
<b>ALTO</b>	Muestra competencia creativa, lo que se traduce en trabajos buenos aunque sin elementos que destaquen excesivamente por su calidad.
<b>MEDIO</b>	Su capacidad creativa es bastante mediocre, no hay elementos originales y nada se sale de la norma. Se suelen utilizar estereotipos básicos y escasos mensajes escritos.
<b>BAJO</b>	Sugiere incompetencia creativa con resultados muy negativos: trabajos inconclusos, poco o nulo uso de color o de sombras en caso de usar blanco y negro. Nula capacidad de comunicación visual y lingüística (dibujos muy elementales y ninguno o pocos bocadillos), pocos o ningún recurso icónico como líneas cinéticas. Falta absoluta de estilo, mala presentación y en ocasiones trabajos inacabados.

## ESTIMACIÓN DE LOS RESULTADOS


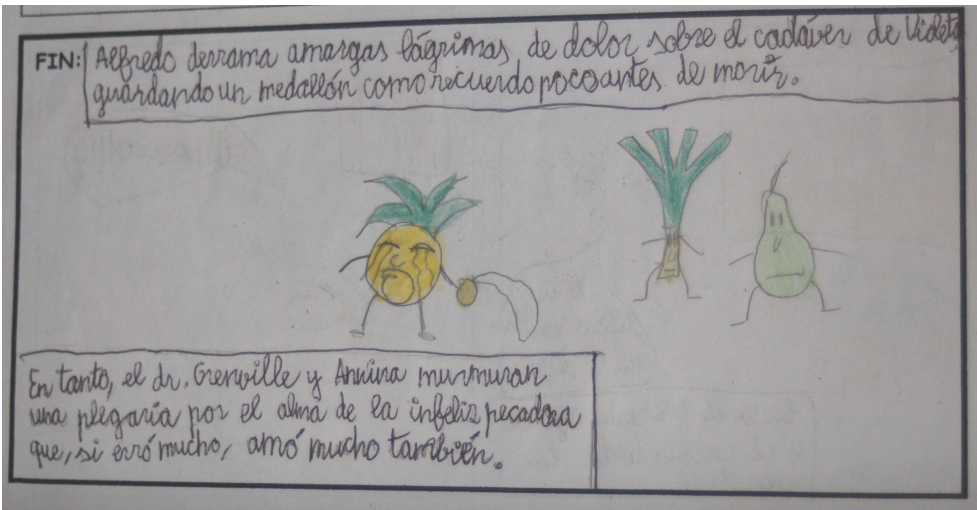
### COMPONENTE CREATIVO

Para los criterios que se han elegido, nos hemos basado en lo que María Ibáñez (1990:123) afirma al caracterizar a una persona creativa: *“los tres criterios: **originalidad**, **flexibilidad** y la multiplicidad o productividad (**fluidez**), son los primeros, los fundamentales y aquellos que encontramos en todo tipo de realidad y de comportamiento creador”*. Añadiendo un cuarto criterio correspondiente a la **elaboración**, ya que estimamos interesante el análisis del mismo dadas las características del trabajo propuesto.



#### **Flexibilidad**

Es la capacidad para organizar un hecho dentro de diversas y amplias categorías, es decir, la posibilidad de concebir algo desde distintos puntos de vista y poder cambiarlo o modificarlo. Esto puede ser un comportamiento, un objeto o cualquier tipo de elemento que se desee como puede ser en nuestro caso, un ejercicio artístico.

A mayor flexibilidad, mayor poder para adaptarse rápidamente a las situaciones nuevas u obstáculos imprevistos. Traducido en los comics tenemos como resultado el mostrar muchos puntos de vista ante algo e intentar proporcionar herramientas que se lo faciliten. Aquí se valora la riqueza y variedad en los colores, las formas, los personajes, paisajes, vestuarios y caracterizaciones... Veamos las diferentes maneras de afrontar una misma situación los alumnos. En este caso analizamos la viñeta correspondiente al final de la historia del cómic.

NIVEL	FLEXIBILIDAD
EXCELENTE	 <p data-bbox="703 1115 1074 1144">“La Traviata” 2º E.S.O. Madrid Oeste</p>
ALTO	 <p data-bbox="699 1749 1078 1778">“La Traviata” 1º E.S.O. Madrid Capital</p>





<p><b>MEDIO</b></p>	 <p>“La Traviata” 1º E.S.O. Madrid Norte</p>
<p><b>BAJO</b></p>	 <p>“La Traviata” 1º E.S.O. Madrid Norte</p>

La riqueza de elementos que intervienen va en aumento según subimos la escala de estimación, consideramos excelente al trabajo que posee mayores recursos comunicativos, tanto icónicos como lingüísticos. Los calificados como excelente y alto aportan mucha variedad y numerosos recursos como son las viñetas, argumentos, dibujos y color. Sin embargo los considerados normal y bajo no aportan casi información, tan solo se limitan a plasmar de una manera parcial lo que en esa viñeta ocurre, hay poco uso del color, poca variedad de elementos, escasos personajes y ningún bocadillo.

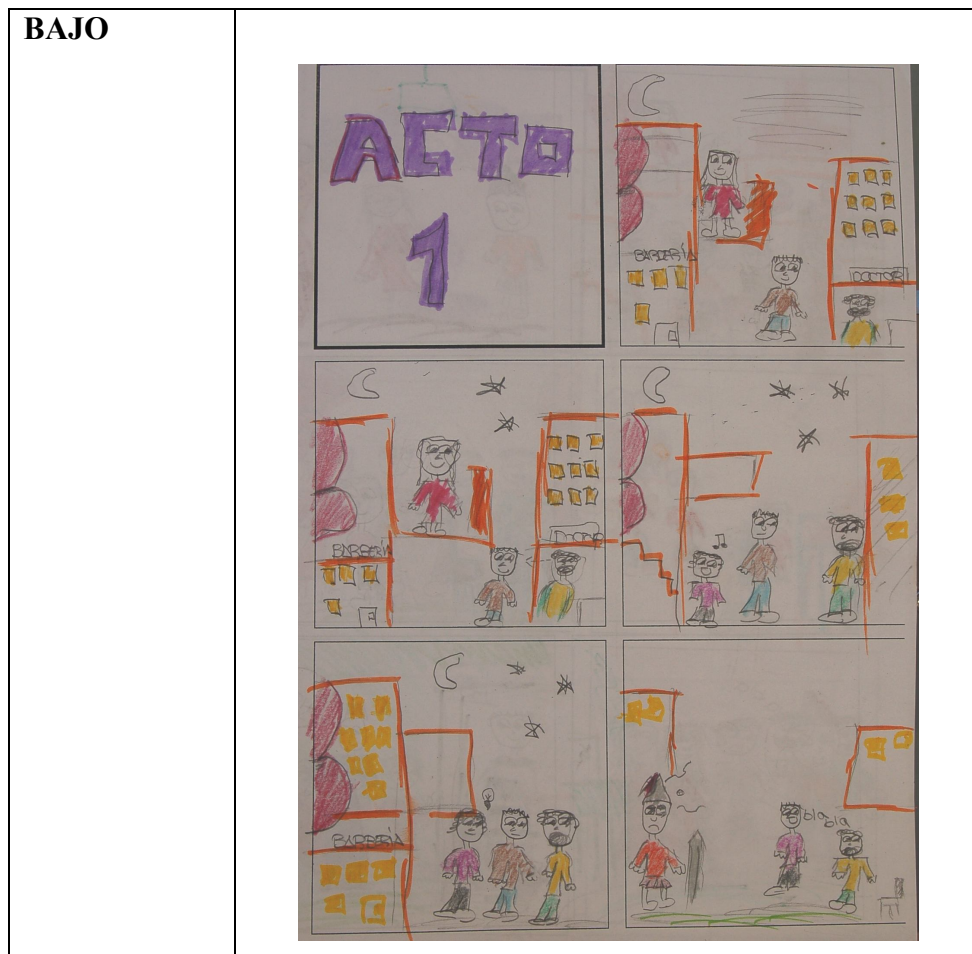
**Fluidez**

Es la capacidad para producir ideas y asociaciones de ideas sobre un concepto, objeto o situación. Se trata de comprobar que hay una gran cantidad de respuestas, de soluciones por parte del sujeto respecto a un estímulo dado. En el caso de los comics el estímulo es el cómic contado por viñetas y las respuestas la forma en la que el niño resuelve lo que lee en dibujos secuenciados, variados, con continuidad de una forma fluida, coordinada y productiva con resultados positivos.

NIVEL	FLUIDEZ
EXCELENTE	<p>“El Barbero de Sevilla” 1º E.S.O. Madrid Sur</p>

<p><b>ALTO</b></p>	 <p>“El Barbero de Sevilla” 6º Primaria. Madrid Sur</p>
<p><b>MEDIO</b></p>	 <p>“El Barbero de Sevilla” 2º E.S.O. Madrid Norte</p>

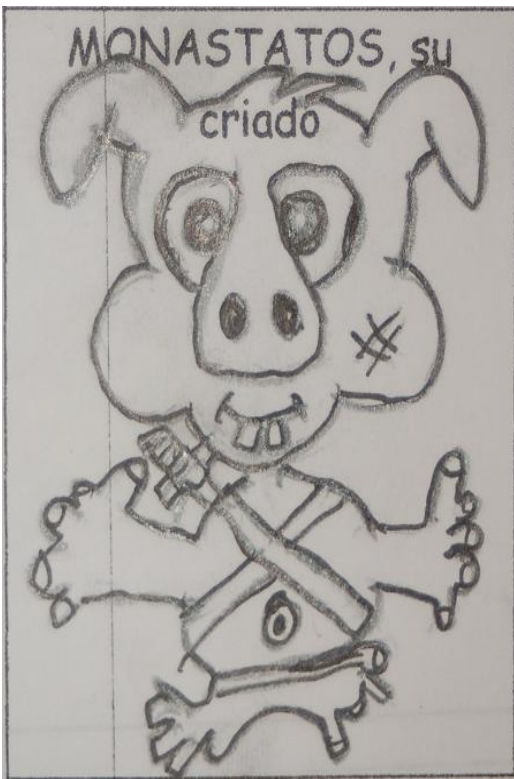




Se valora la capacidad para crear una buena secuencia de acontecimientos. Se consigue con variedad de planos, de posturas, de puntos de vista. En los niveles medio y bajo vemos cómo no hay casi cambios de imágenes, los planos siguen siendo los mismos siempre y las posturas y posiciones de los personajes son prácticamente las mismas.

**Originalidad**

Es la capacidad para ver las cosas de forma única y diferente. Se trata de medir el grado de respuestas inusuales, el uso diferente del color, forma, personajes, presentación diferente, innovación, grado de atrevimiento, fuera de guión y nivel de inventiva. La obra de arte debe aportar novedad y no depender de precedentes. Es un objetivo educativo primordial y por tanto hay que estimular las respuestas originales pidiendo soluciones que crean que no se les van a ocurrir a nadie más, y esa es la razón principal por la que se recomienda no hacer el visionado de los Dvds antes de elaborar los comics.

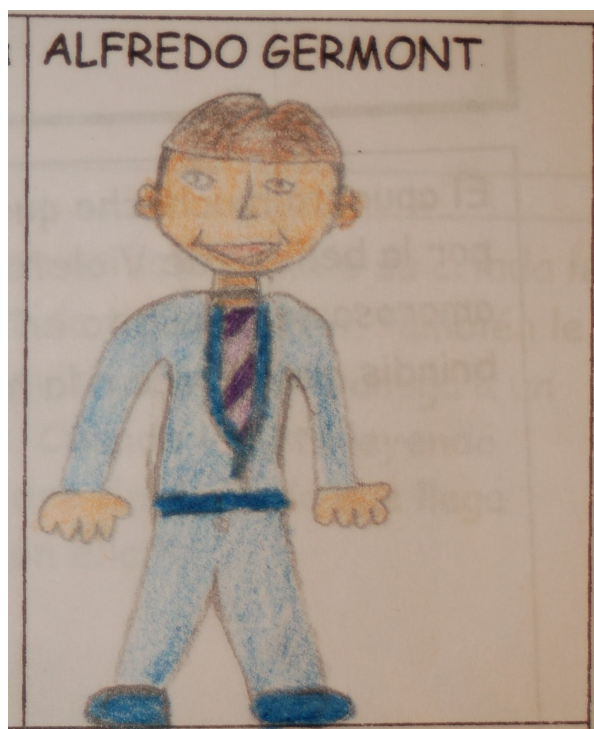
NIVEL	ORIGINALIDAD
EXCELENTE	 <p data-bbox="571 1787 1045 1816">“La Flauta Mágica” 6º Primaria. Madrid Capital</p>

**ALTO**

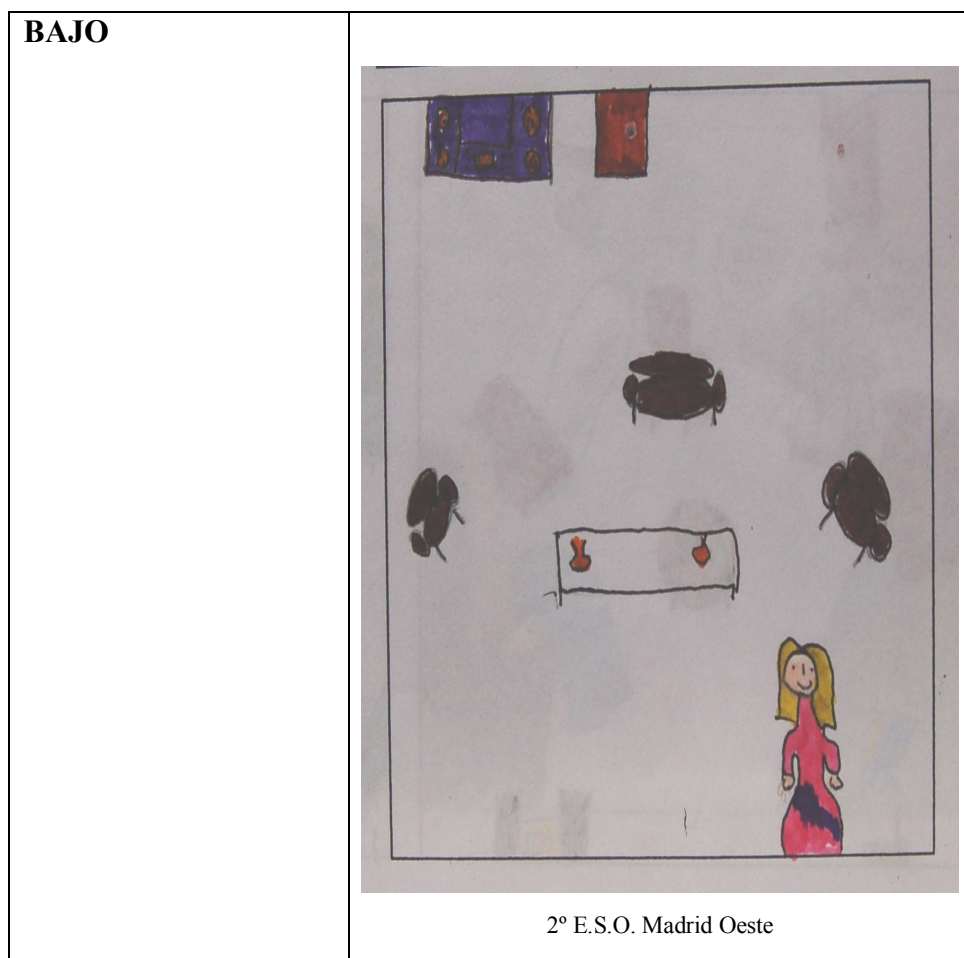


"La Flauta Mágica" 6º Primaria. Madrid Capital

**MEDIO**



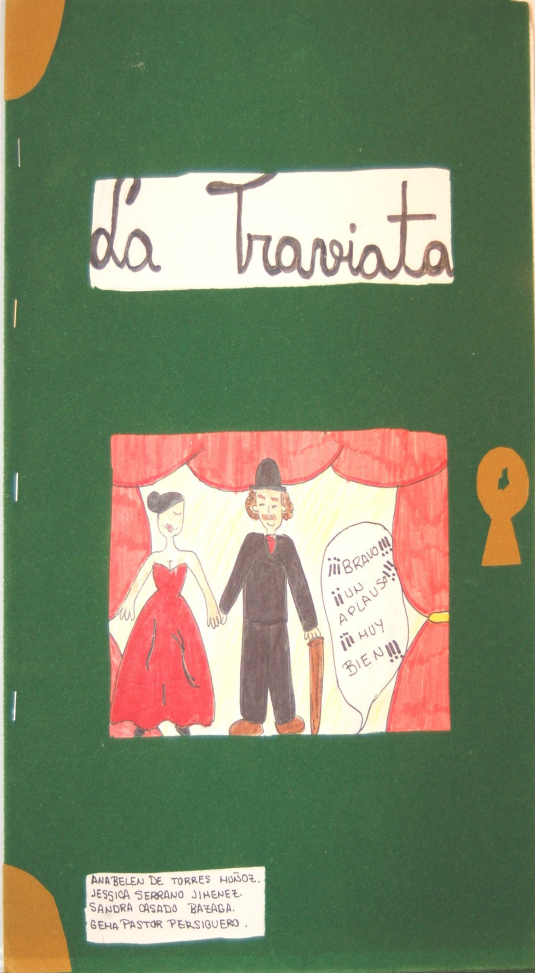
"La Traviata" 6º Primaria. Madrid Sur




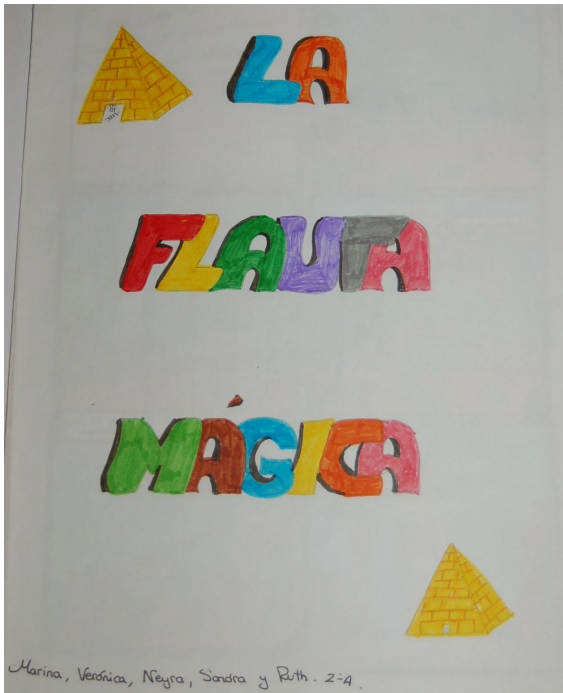
La originalidad tiene muchas formas de manifestarse, desde la creación de un personaje, hasta la representación de una situación. En los trabajos, donde más se ha desarrollado este concepto es en la creación de personajes, que van desde las frutas, animales o notas musicales, hasta los personajes más estereotipados y sencillos para los alumnos. No se trata tanto de valorar las capacidades para el dibujo y la perfección técnica, sino la búsqueda de representaciones nuevas y distintas que den a cada trabajo un sentido personal y diferente. En la muestra vemos cómo a medida que disminuye la originalidad, los trabajos van perdiendo nivel de inventiva y su carácter novedoso.

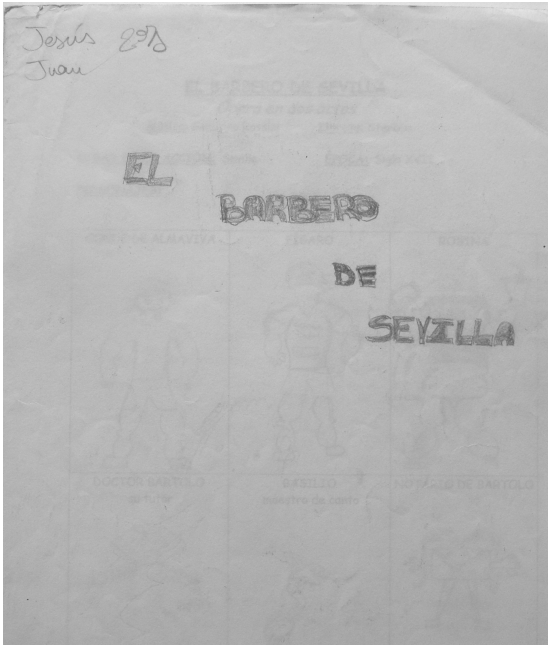
**Elaboración**

Es la capacidad que hace posible construir cualquier cosa partiendo de una información previa. Trabajo concienzudo, recreación en la actividad, auténtico, creíble, bien terminado y que transmita gusto por la estética, limpieza y buena presentación. La capacidad de aportar detalles a la obra, de hacerla más completa y mejor acabada.

NIVEL	ELABORACIÓN
EXCELENTE	 <p>ANABELA DE TORRES HUIGOT. JESSICA SERRANO JIMENEZ. SANDRA ORSADO BATEAGA. GEHA PASTOR PERSIGUERO.</p> <p>“La Traviata” 2º E.S.O. Madrid Este</p>



<p><b>ALTO</b></p>	 <p>“El Barbero de Sevilla” 1º E.S.O. Madrid Norte</p>
<p><b>MEDIO</b></p>	 <p>“La Flauta Mágica” 2º E.S.O. Madrid Sur</p>

BAJO	 <p>“El Barbero de Sevilla” 2º E.S.O. Madrid Oeste</p>
------	---


La elaboración responde al grado de perfeccionamiento o esfuerzo por hacer las tareas bien. Éste es un deseo que tal y como hemos visto en los resultados, no se encuentra muy presente entre el alumnado. De todos modos, no dejan de estar presentes trabajos con un alto grado de elaboración, llegándose a presentar comics con tapas de cartulina o terciopelo, que aunque sea un factor dependiente de los recursos del centro, no deja de ser una elección personal y a valorar en los alumnos. Además en algunos trabajos, y tal como vemos en el ejemplo, se ha procurado plasmar en la portada todos los elementos referidos a lo que en el cómic se va a ver. A medida que descendemos en la elaboración, vemos menos cantidad de elementos, fruto del poco trabajo e interés por obtener un trabajo satisfactorio.

## COMPONENTE NARRATIVO

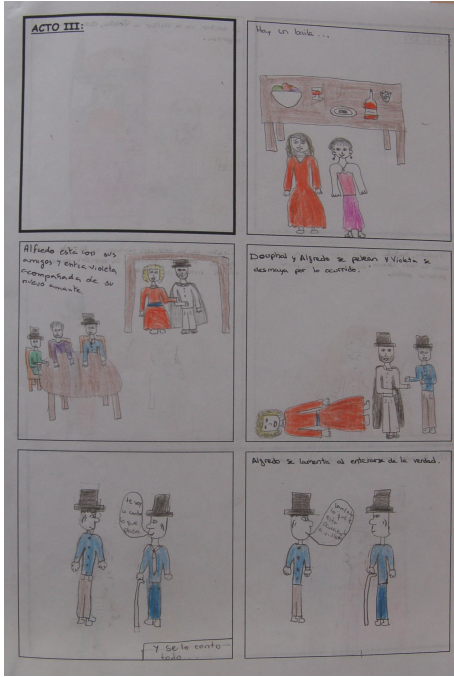

Es aquel relacionado con la capacidad para contar una historia de la manera más rica, efectiva, original y cercana posible al receptor. Hacemos la diferencia de tres criterios fundamentales:


### El relato

Hilo argumental coherente, buena narración, estructura dramática, carga comunicativa creíble, ingenioso, agudo y expresivo. En los comics, los momentos en los que el relato puede desarrollarse es o bien en los bocadillos o bien en el pie de cada viñeta. Se evalúa, primero la cantidad de viñetas rellenas con texto y después la calidad del contenido que hay en ellas.

NIVEL	RELATO
EXCELENTE	 <p>El Barbero de Sevilla 6º Primaria. Madrid Sur</p>

## 8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

ALTO	 <p>“La Flauta Mágica” 1º E.S.O. Madrid Sur</p>
MEDIO	 <p>“La Flauta Mágica” 1º ESO. Madrid Norte</p>


BAJO	 <p data-bbox="603 1187 1088 1214">"El Barbero de Sevilla" 6º Primaria. Madrid Norte</p>
------	---

El relato, puede que haya supuesto el elemento que menos desarrollo ha tenido en la experiencia. Ha sido un factor mayoritario, el que no se desarrollaran los recursos lingüísticos debidamente, los alumnos no han contado con la necesidad de contar la historia bien con bocadillos, bien con argumentos al pie de viñeta o con ambos. Los resultados nos han indicado que este factor tan llamativo, debería ser tenido en cuenta no sólo en la evaluación, sino en su tratamiento en trabajos similares. Se valora en este caso el número de bocadillos y de textos en cada viñeta, teniendo casos en los que otros elementos como la originalidad, el color, o la elaboración son excelentes o altos, y sin embargo en el relato son bajos, es decir, no existe ningún elemento literario.

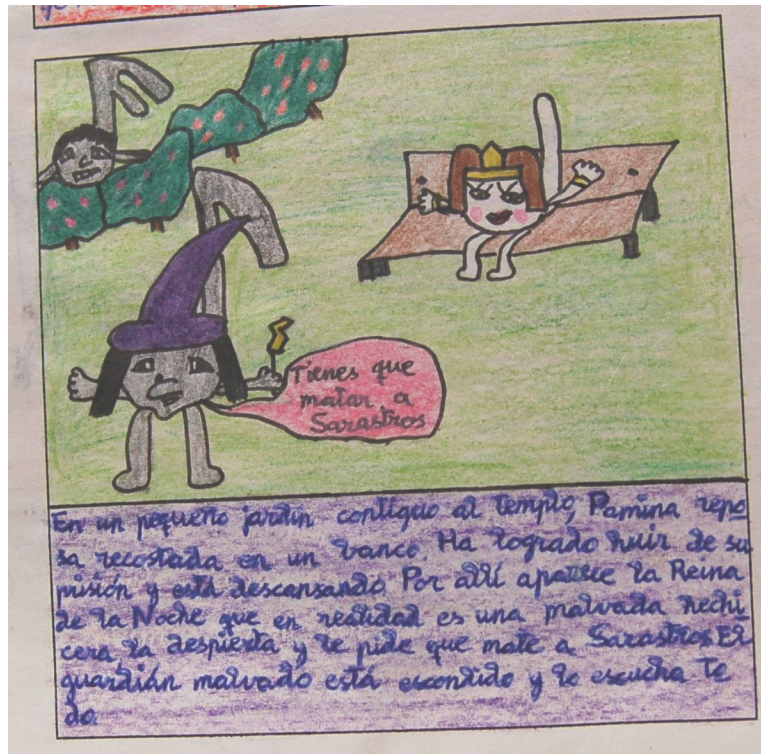


**Contenido**

Dentro del componente narrativo, y centrados en los elementos lingüísticos, consideraremos que el contenido se refiere a las ideas transmitidas a través del texto y uso de bocadillos, en cuanto a las imágenes, nos ocuparemos más adelante. En los comics se valora que el mensaje tenga sentido por sí mismo, que aunque esté apoyando la imagen o viceversa, tenga contenido de manera independiente. Está muy relacionado con el relato, pues sin relato no hay contenido.

NIVEL	CONTENIDO
EXCELENTE	<p>Mientras Rosina y Almaguira piensan en un plan para escapar se presenta el verdadero maestro amenazando que piensa decir la verdad al maestro pero figuro le soborna con una bolsa de dinero</p>  <p>La Traviata" 5º Primaria. Madrid Sur</p>

ALTO

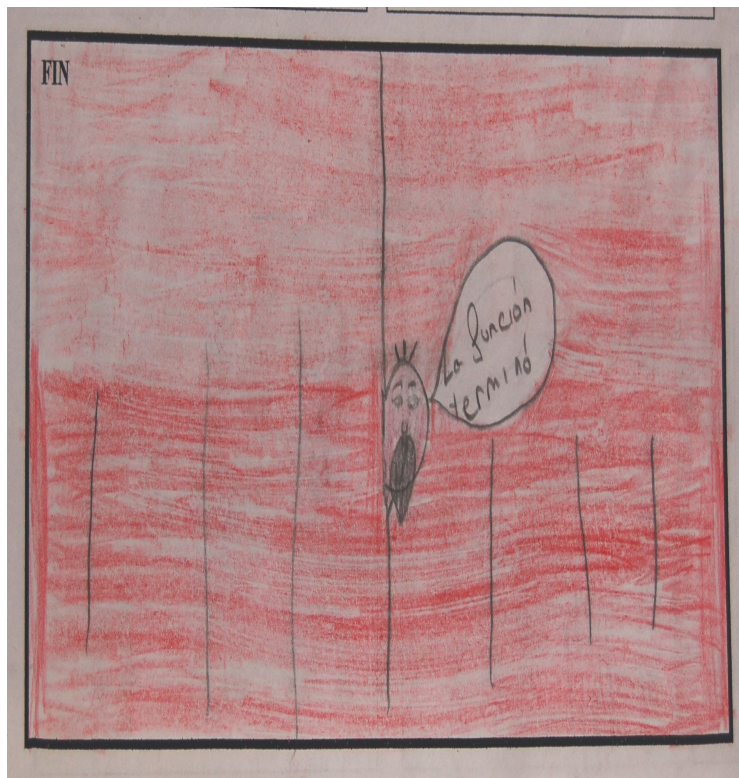


“La Flauta Mágica” 6º Primaria. Madrid Capital

MEDIO



“La Traviata” 1º ESO Madrid Sur

**BAJO**


“La Traviata” 5º Primaria. Madrid Este

El contenido está muy relacionado con el criterio anterior: el relato. Medimos la capacidad para comunicar a través del lenguaje y vemos que los resultados no han sido buenos. Habría que añadir que hay que tener en cuenta que el trabajo ha sido llevado a cabo por uno o dos especialistas, ninguno de lengua y sin el debido tiempo para desarrollar o incentivar el desarrollo de este aspecto. La escritura de un guión de cómic requiere, además de un bagaje, conocimientos de narrativa literaria y gráfica, y sobretudo la adopción de un modo de pensar determinado por el lenguaje visual, una combinación de imágenes, acciones, escenas, secuencias. Es muy probable que los resultados se deban en gran parte a la deficiencia en este sentido.

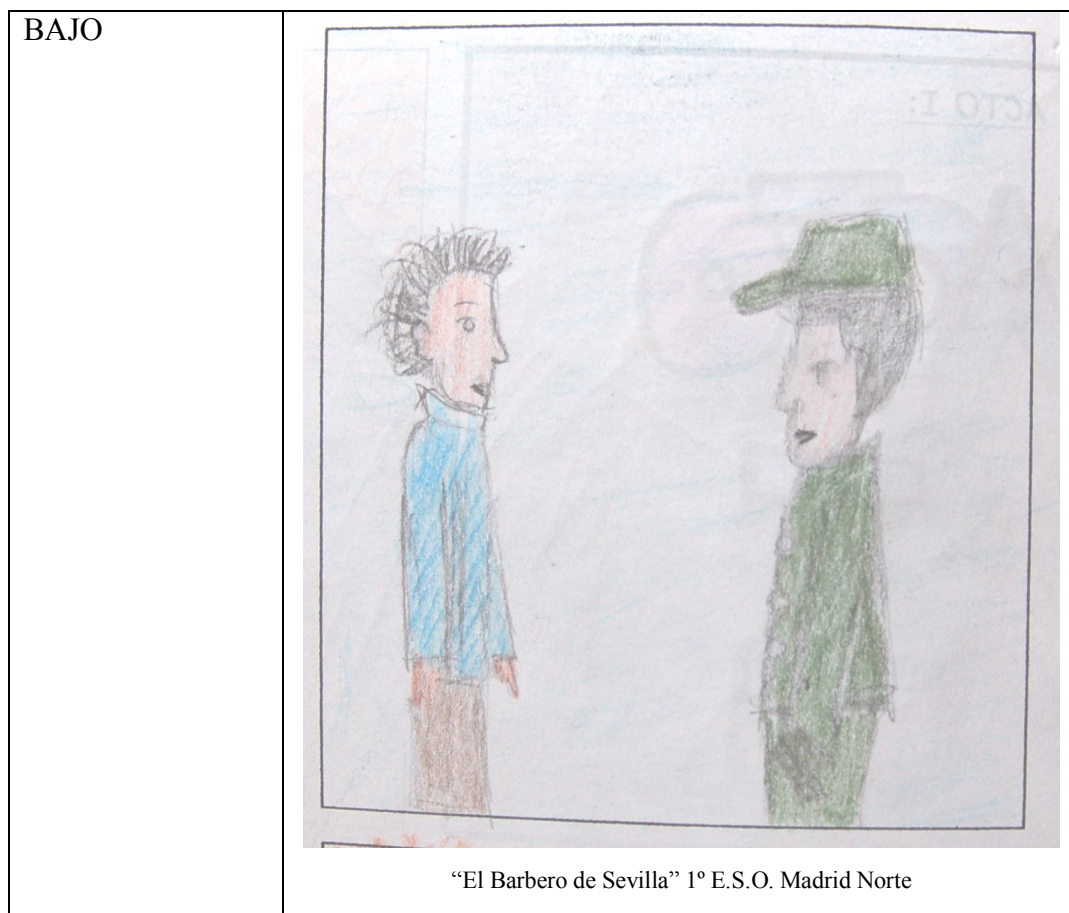


**Emoción provocada**

Se trata de valorar la capacidad para hacer sentir al receptor a través del texto, las posibilidades pasan por el uso de onomatopeyas y otros recursos que refuercen cualquiera de los sentimientos o situaciones creadas a través del texto. Pueden causar humor, sorpresa, dulzura o tristeza. Se puntúa la mayor o menor presencia de estos elementos.

NIVEL	EMOCIÓN PROVOCADA
EXCELENTE	 <p>“El Barbero de Sevilla” 2º E.S.O. Madrid Este</p>

<b>ALTO</b>	 <p>“La Traviata” 2º E.S.O. Madrid Sur</p>
<b>MEDIO</b>	 <p>“La Traviata” 6º Primaria. Madrid Sur</p>



Para poder evaluar la “emoción provocada” debemos remitirnos nuevamente a su definición, según el diccionario de la Lengua Española, emoción es *“Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo”*, de modo que la narración será más creativa y emocionante en la medida en la que sea capaz de crear intriga e interés en el cómic. La ausencia de textos en los comics ha sido generalizada, y aunque tiene mucho que ver con la ausencia o no de texto, la emoción provocada no sólo depende de éste, sino que la imagen y otros elementos también intervienen en ello. De modo que vemos que según bajamos de escala, los demás elementos también dejan de aportar información y emociones dirigiéndose a un estado casi de indiferencia.

## COMPONENTE ICÓNICO

Observamos las diferentes representaciones gráficas y las organizamos en tres criterios definidos: *planos*, *personajes* y *recursos expresivos*. Debemos insistir en que a pesar de la conexión entre todos los recursos, existe la necesidad de la diferenciar los componentes y dentro de ellos ciertos elementos para su evaluación. Recordemos también que en la evaluación de las representaciones gráficas de los alumnos, siempre se ha tenido en cuenta el nivel madurativo del alumno.

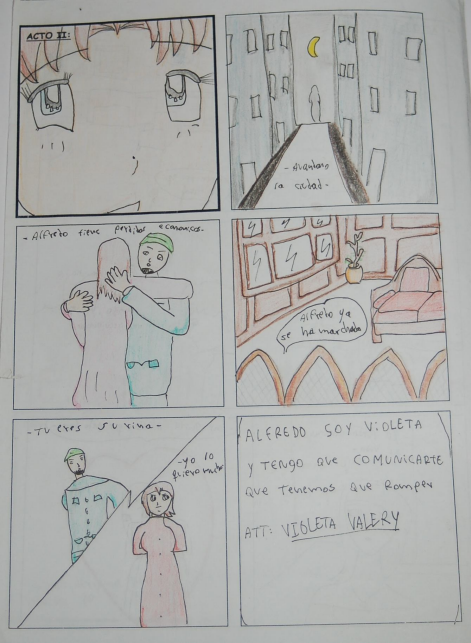

### *Planos*

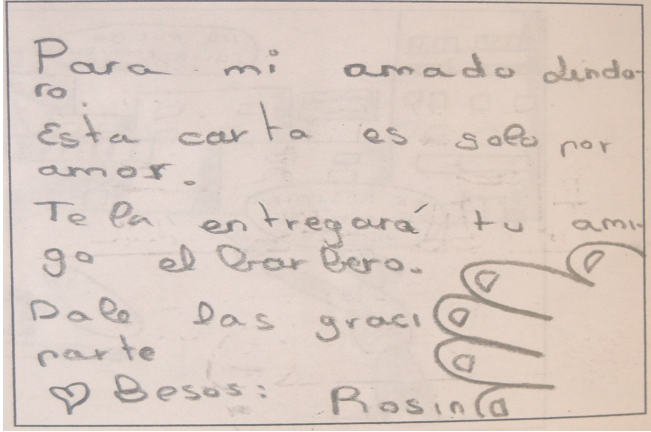

Al igual que en el cine, los cómics precisan de planos para poder visualizar la acción y dar sensación de movimiento. El plano no es nada más que la distancia con la que se mira el objetivo, es como si jugásemos con el enfoque de una cámara dirigiéndola donde queramos que el lector mire. En el cómic existen una gran variedad de planos cada uno con sus propiedades y emociones. Plano general, panorámico, entero, americano, medio, primer plano, plano detalle, contraplano, etc.

En nuestro caso hablamos de la variedad de planos y puntos de vista. En el caso de Primaria no se puede pedir gran variedad ni perfección pues, como hemos dicho, su grado madurativo todavía no se lo permite. Sin embargo sí es posible encontrar escorzos y representaciones en perspectiva que denoten cierto interés por ampliar el abanico expresivo del mensaje. En los comics habrá que tener en cuenta los niveles en los que estamos, pero no menospreciar la intencionalidad de los trabajos que demuestren algún rasgo de variedad de planos, por muy elemental que sea.



## 8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

NIVEL	PLANOS
EXCELENTE	 <p style="text-align: center;">“La Traviata” 2º ESO. Madrid Oeste</p>
ALTO	 <p style="text-align: center;">“La Flauta Mágica” 2º E.S.O. Madrid Sur</p>

<p><b>MEDIO</b></p>	 <p>Para mi amado dindoro Esta carta es solo por amor. Te la entregará tu amigo el Barbero. Dale las gracias por parte ♡ Besos: Rosina</p> <p>“El Barbero de Sevilla” 5º Primaria. Madrid Este</p>
<p><b>BAJO</b></p>	 <p>“La Flauta Mágica” 6º Primaria. Madrid Norte</p>

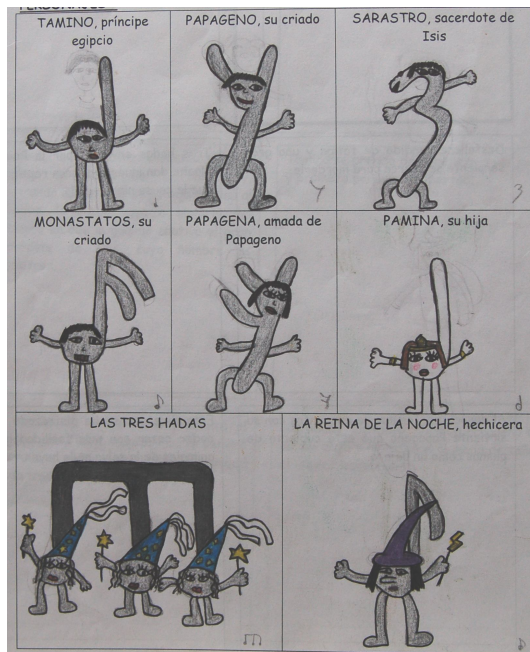
El trabajar con diferencia de planos ha requerido situarse sobre la realidad psicoevolutiva de los alumnos. De este modo, no podemos valorar de la misma manera a un alumno de 15 años que a uno de 9 (queda explicado en el capítulo 4 “Psicología y creatividad”). De todos modos, todos los alumnos pueden jugar con primeros planos y con las distancias, cosa que no siempre ha ocurrido: vemos el caso clasificado de bajo, como se mantienen los mismos planos en todas las viñetas.

**Personajes**

Evaluamos los estereotipos de los personajes, la capacidad para su elaboración, la originalidad en su creación, el carácter impreso en ellos, personalidad y relación con el papel o rol que desempeñan en la narración. Será interesante comparar el grado de desinhibición o de dependencia con tendencias en auge en los niños de Primaria y Secundaria.

NIVEL	PERSONAJES
EXCELENTE	<p>PERSONAJES :</p> <p>TAMINO, príncipe egipcio</p> <p>PAPAGENO, su criado</p> <p>SARASTRO, sacerdote de Isis</p> <p>MONASTATOS, su criado</p> <p>PAPAGENA, amada de Papageno</p> <p>PAMINA, su hija</p> <p>LAS TRES HADAS</p> <p>LA REINA DE LA NOCHE, hechicera</p> <p>“La Flauta Mágica” 2º E.S.O. Madrid Este</p>

**ALTO**



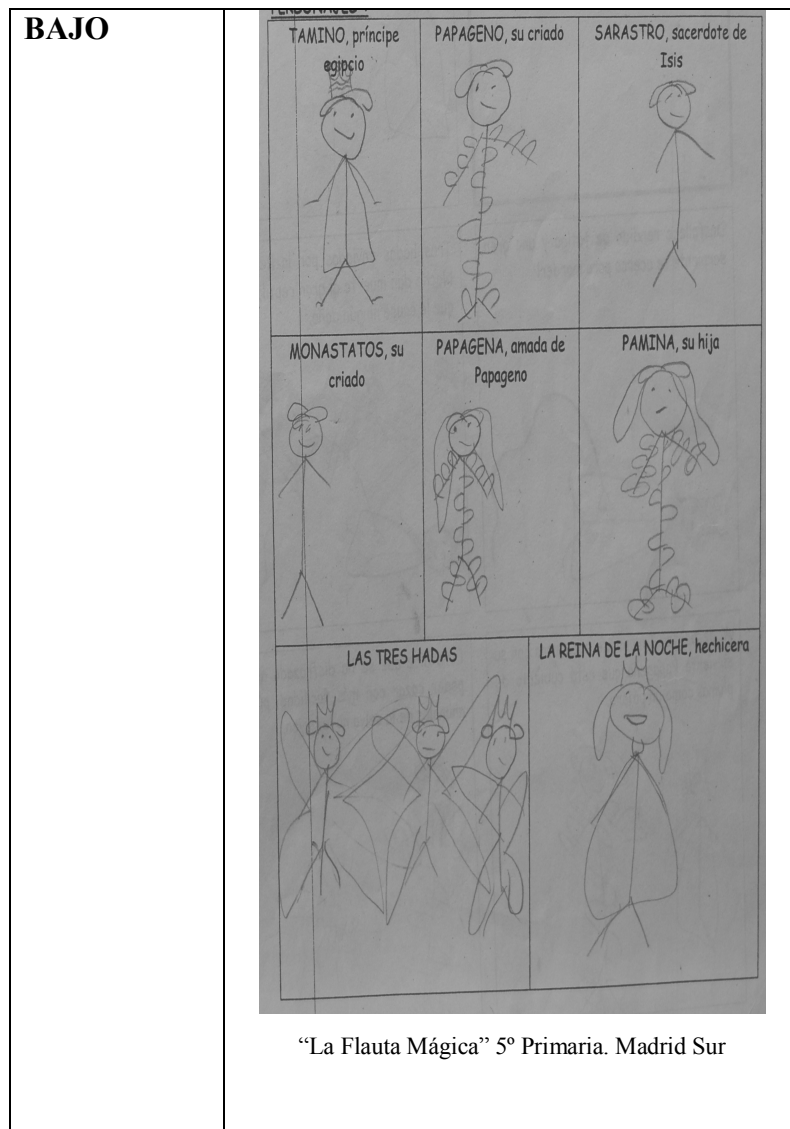
“La Flauta Mágica” 6º Primaria. Madrid Capital

**MEDIO**



“La Flauta Mágica” 6º Primaria. Madrid Norte





Este es un punto muy relacionado con el anteriormente comentado de “originalidad”, a medida que descendemos de nivel, los personajes van presentando menores niveles de trabajo en el trazado, ni en el color, aunque un personaje puede ser muy elaborado y con alto grado de perfección usando sólo el lápiz, ni con los atuendos o las expresiones gestuales.

### Recursos expresivos

A través de trazos como líneas, formas en los bocadillos, símbolos, imágenes y colores es como un alumno puede enriquecer un mensaje textual o icónico. De esta manera se evalúan la existencia de los mismos por una parte, y la cantidad de ellos en un cómic por otro. Veamos algunas imágenes que ejemplifiquen mejor lo que se ha valorado en los trabajos.

Símbolos cinéticos: utilización de líneas y trazos que implican movimiento, sorpresa, velocidad,....



**“La Flauta Mágica”**

**2º E.S.O.**

**Madrid Sur**



**“La Flauta Mágica”**

**1º E.S.O.**

**Madrid Capital**

Metáforas visuales: la metáfora es una figura del lenguaje donde se realiza una comparación entre dos objetos que no tienen ninguna relación aparente. Las metáforas visuales funcionan de una manera similar, se sustituye un mensaje complejo mediante una imagen más simple pero evocativa que le transfiere a éste su significado. Debemos tener muy presente las edades con las que estamos trabajando, no podemos pedir por ejemplo, a alumnos de 10 y 11 años labores de abstracción complicadas, pero sí podemos esperar referencias a mensajes a través de su sustitución por dibujos.



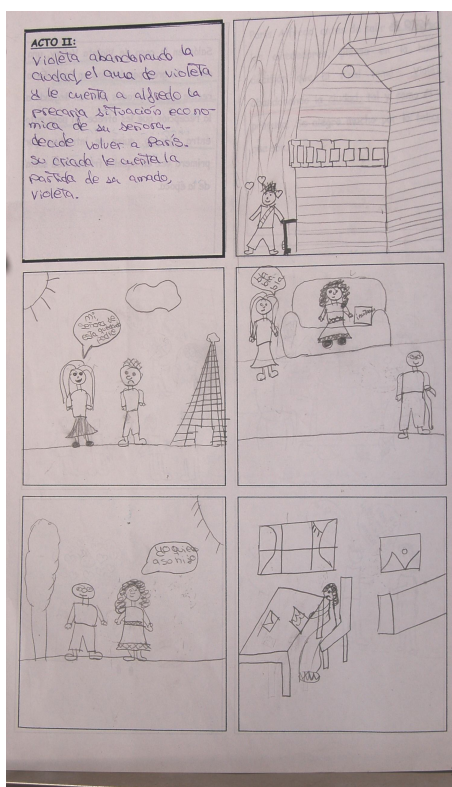
“La Flauta Mágica” 1º de la E.S.O. Madrid Centro



“La Traviata” 1º E.S.O. Madrid Sur



- El uso del color y la luz: son síntomas de riqueza creativa, aportan variedad de recursos que favorecen el sentido del mensaje, lo cual no quita para calificar trabajos como creativos hechos a lápiz, siempre que éstos hagan un buen uso de la luz y otros recursos expresivos. De todos modos, hay que tener en cuenta que un cómic no pierde calidad por ser en blanco y negro, si hay otros factores que lo hacen creativo puede obtener puntuaciones elevadas como las referidas a planos, originalidad o fluidez.



“La Traviata” 1º E.S.O. Madrid Sur



“La Traviata” 2º E.S.O. Madrid Norte

Una vez clarificados los criterios que se han seguido a la hora de evaluar los trabajos, pasamos a la expresión de los datos de forma cuantificada. Veremos en forma de datos numéricos los resultados y así podremos establecer conclusiones fiables referidas a la propuesta.

## **DATOS NUMÉRICOS DE LOS RESULTADOS**

### **COMPONENTE CREATIVO:**

FLEXIBILIDAD

FLUIDEZ

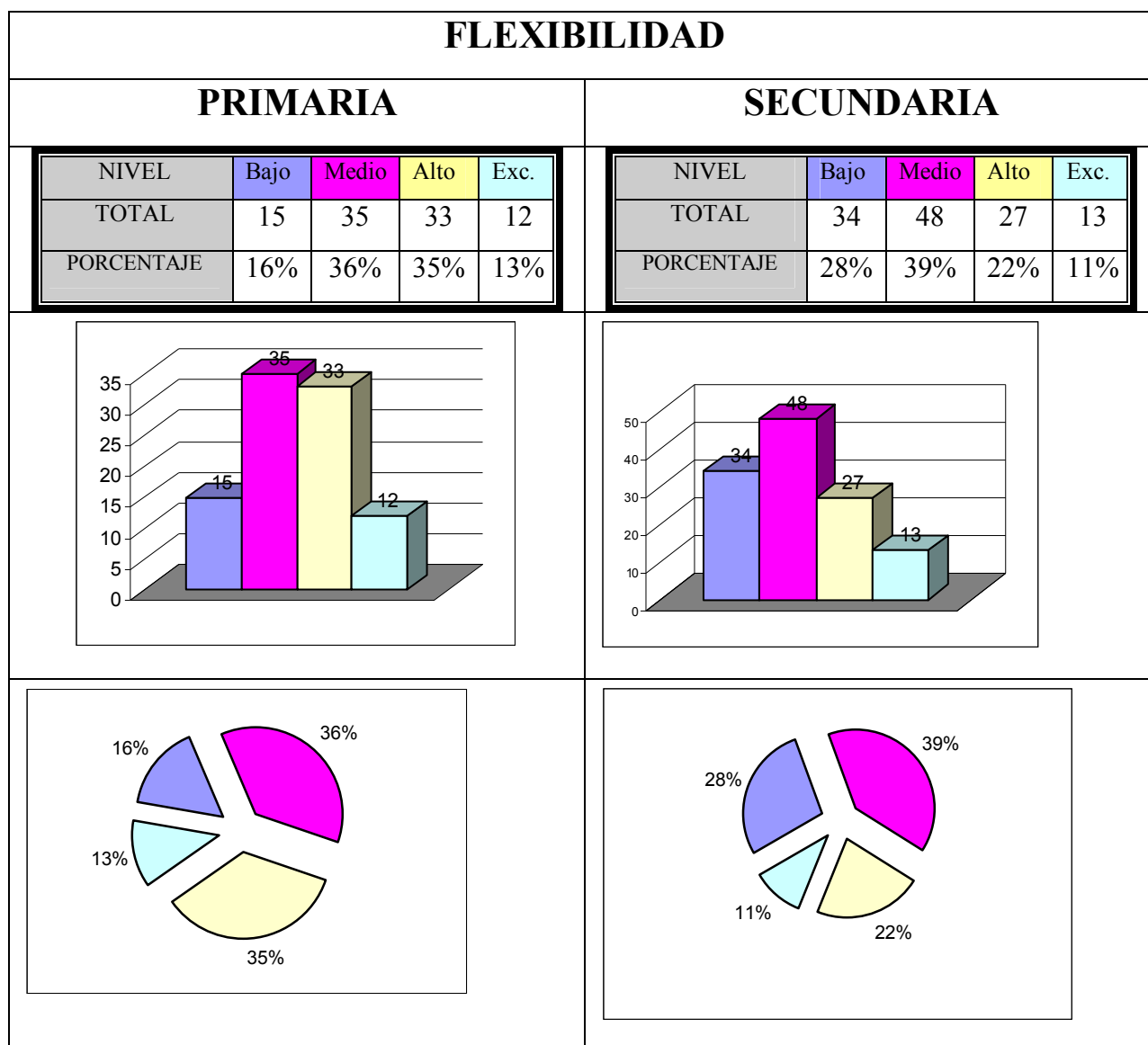
ORIGINALIDAD

ELABORACIÓN

GRUPO	POBLACIÓN	TOTAL	COMPONENTE CREATIVO															
			FLEXIBILIDAD				FLUIDEZ				ORIGINALIDAD				ELABORACIÓN			
			BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.	BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.	BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.	BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.
CURSOS																		
5°	47	9	22	13	3	12	14	16	5	13	16	11	7	10	17	14	6	
%*		19,15	46,81	27,66	6,38	25,53	29,79	34,04	10,64	27,66	34,04	23,40	14,89	21,28	36,17	29,79	12,77	
6°	48	6	13	20	9	7	12	19	10	6	13	18	11	6	13	18	11	
%*		12,50	27,08	41,67	18,75	14,58	25,00	39,58	20,83	12,50	27,08	37,50	22,92	12,50	27,08	37,50	22,92	
1°	55	16	21	15	3	17	19	17	2	18	19	15	3	14	24	13	4	
%*		29,09	38,18	27,27	5,45	30,91	34,55	30,91	3,64	32,73	34,55	27,27	5,45	25,45	43,64	23,64	7,27	
2°	67	18	27	12	10	18	31	10	10	19	29	11	10	17	30	12	10	
%*		32,73	49,09	21,82	18,18	32,73	56,36	18,18	18,18	34,55	52,73	20,00	18,18	30,91	54,55	21,82	18,18	
ETAPAS																		
PRIM.	95	15	35	33	12	19	26	35	15	19	29	29	18	16	30	32	17	
%*		15,79	36,84	34,74	12,63	20,00	27,37	36,84	15,79	20,00	30,53	30,53	18,95	16,84	31,58	33,68	17,89	
SEC.	122	34	48	27	13	35	50	27	12	37	48	26	13	31	54	25	14	
%*		27,87	39,34	22,13	10,66	28,69	40,98	22,13	9,84	30,33	39,34	21,31	10,66	25,41	44,26	20,49	11,48	
ZONAS																		
NORTE	36	15	10	9	2	17	10	7	2	17	10	6	3	17	9	7	3	
%*		41,67	27,78	25,00	5,56	47,22	27,78	19,44	5,56	47,22	27,78	16,67	8,33	47,22	25,00	19,44	8,33	
SUR	47	18	21	8	0	18	20	9	0	20	20	7	0	15	23	9	0	
%*		38,30	44,68	17,02	0,00	38,30	42,55	19,15	0,00	42,55	42,55	14,89	0,00	31,91	48,94	19,15	0,00	
ESTE	40	6	12	13	9	8	10	13	9	8	12	10	10	4	12	12	12	
%*		15	30	32,5	22,5	20	25	32,5	22,5	20	30	25	25	10	30	30	30	
OESTE	13	2	4	3	4	2	6	3	4	3	4	4	4	3	5	3	4	
%*		15,38	30,77	23,08	30,77	15,38	46,15	23,08	30,77	23,08	30,77	30,77	30,77	23,08	38,46	23,08	30,77	
CENTRO	81	8	36	27	10	9	30	30	12	8	31	28	14	8	35	26	12	
%*		9,88	44,44	33,33	12,35	11,11	37,04	37,04	14,81	9,88	38,27	34,57	17,28	9,88	43,21	32,10	14,81	
TOTAL																		
TOTAL	217	49	83	60	25	54	76	62	27	56	77	55	31	47	84	57	31	
%*		22,58	38,25	27,65	11,52	24,88	35,02	28,57	12,44	25,81	35,48	25,35	14,29	21,66	38,71	26,27	14,29	

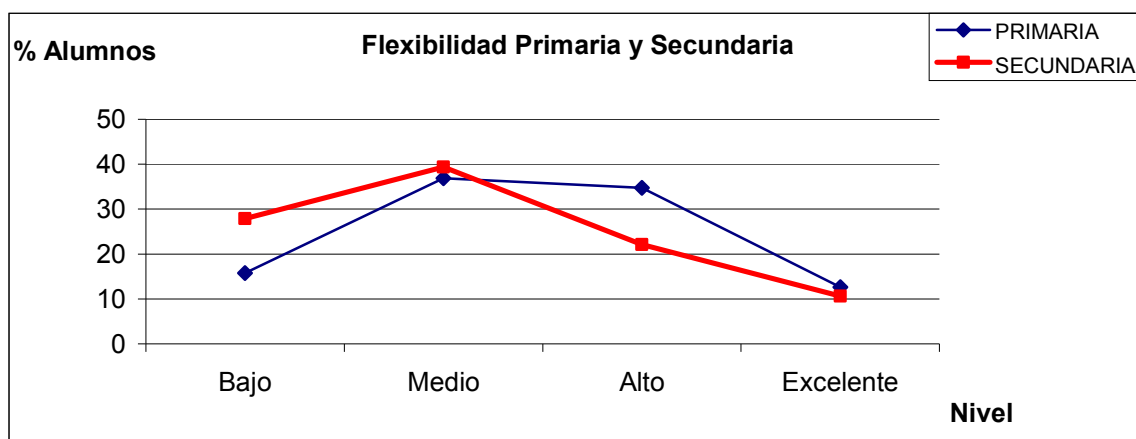
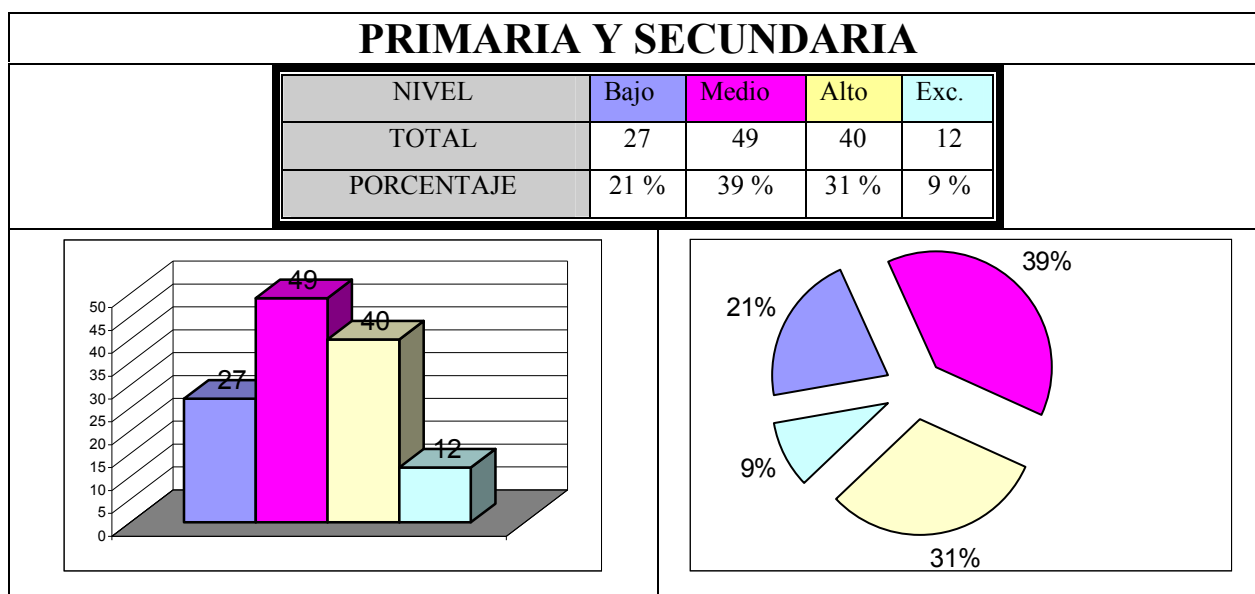
%\* Los porcentajes están referidos al total del grupo correspondiente al que pertenece.

La clasificación por sexos se ha obviado por el hecho de ser muchos grupos de trabajo mixtos

**Resultados de mayor a menor**

En Primaria: medio (36%), alto (35%), bajo (16%) y excelente (13 %).

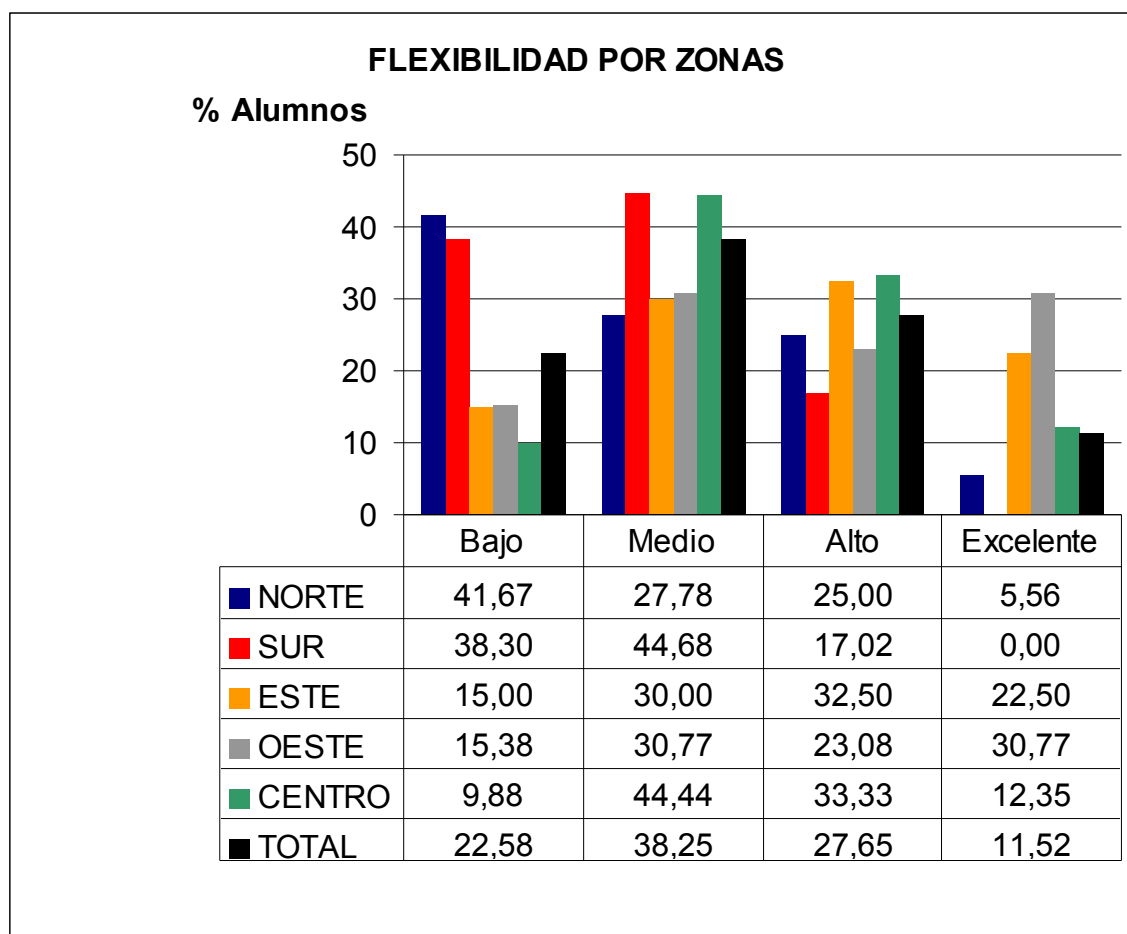
En Secundaria: se obtienen los mayores resultados en los niveles medio (39%) y bajo (28%), y en menor medida el nivel alto (22%) y excelente (11%).



En general: Nivel medio (39%) y alto (31%) en ambos ciclos.

Podemos afirmar que el nivel general no es malo pues el mayor porcentaje corresponde a los niveles más positivos. En Primaria en general es mejor puesto que los mayores porcentajes se distribuyen en los niveles medio y alto. En ambos casos hay un nivel mínimo de resultados excelentes.





#### **Resultados de mayor a menor**

- Norte: bajo (41,67%), medio (27,78%), alto (25%) y excelente (5,56%).
- Sur: medio (38,30%), bajo (44,68%) y alto (17,02%).
- Este: medio (15%), alto (30%), excelente (32,50%) y bajo (22,50%).
- Oeste: medio = excelente (30,77%), alto (23,08%) y bajo (15,38%).
- Centro: Medio (9,88%), alto (33,33%) excelente (12,35%) y bajo (9,88%).
- Total: Medio (38,25%), alto (27,65%), bajo (22,58%) y excelente (11,52%).

Destaca el contraste de resultados entre la zona norte con los peores resultados frente a los demás. La mejor zona es la oeste. En el sur no hay ningún ejemplo calificado como excelente.

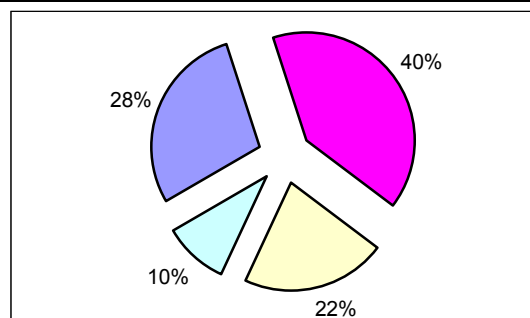
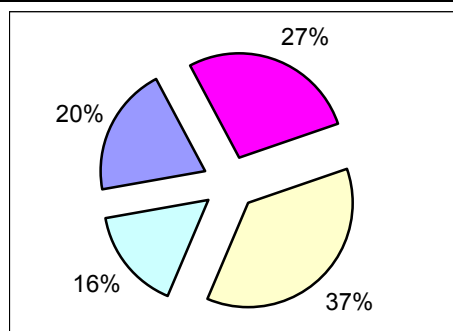
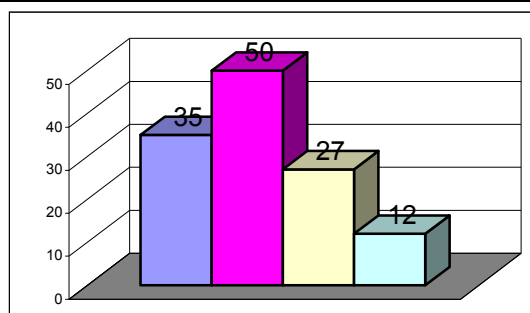
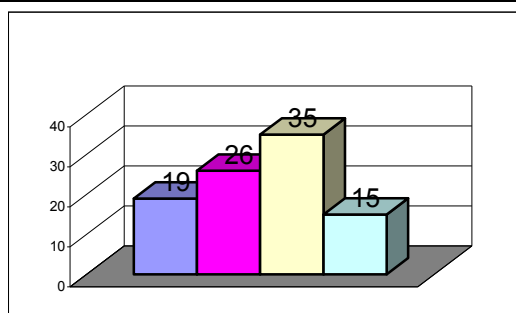
## FLUIDEZ

### PRIMARIA

NIVEL	Bajo	Medio	Alto	Exc.
TOTAL	19	26	35	15
PORCENTAJE	20%	27 %	37%	16%

### SECUNDARIA

NIVEL	Bajo	Medio	Alto	Exc.
TOTAL	35	50	27	12
PORCENTAJE	28%	40 %	22%	10%



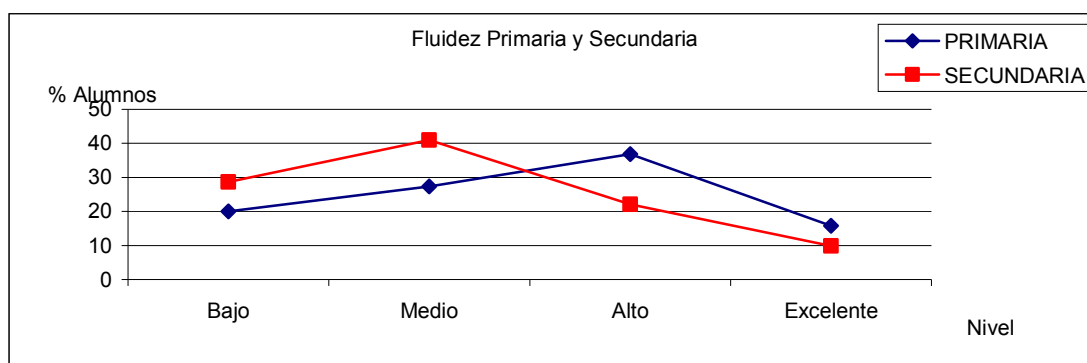
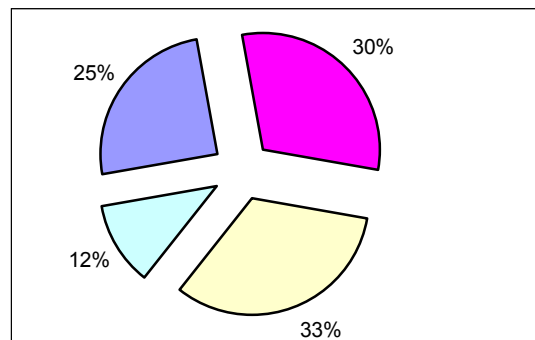
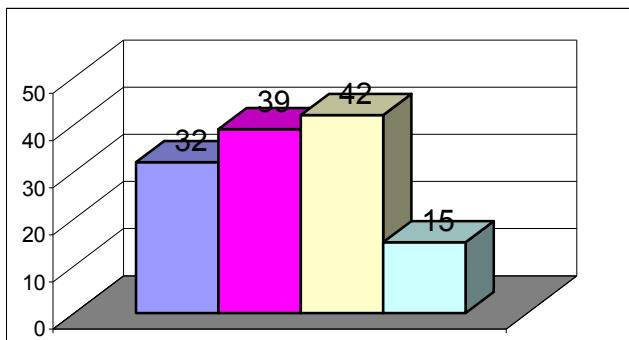
### Resultados de mayor a menor

En Primaria: alto(37%), medio(27%), bajo (20%)y excelente(16%).

En Secundaria: medio (40%), bajo (28%), alto (22%)y excelente(10%).

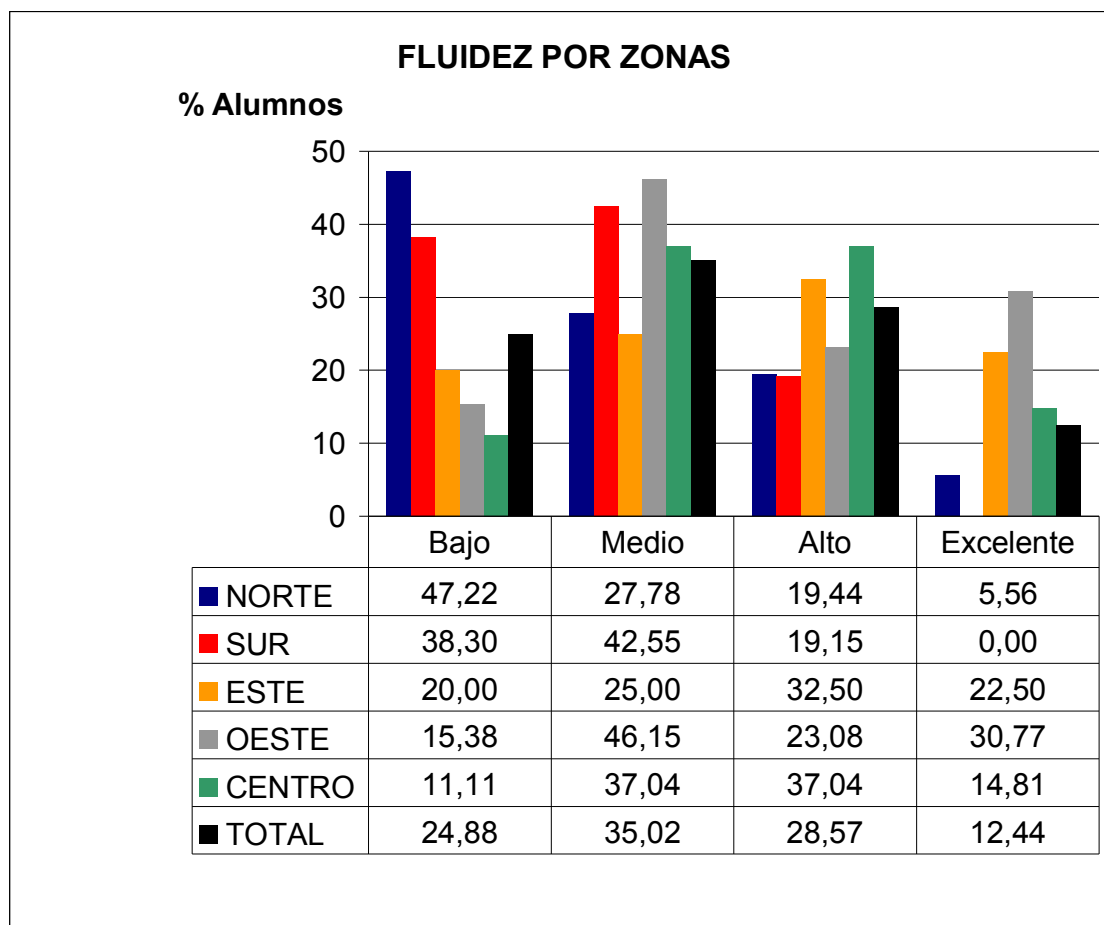
## PRIMARIA Y SECUNDARIA

NIVEL	Bajo	Medio	Alto	Exc.
TOTAL	32	39	42	15
PORCENTAJE	25 %	30 %	33 %	12 %



En general: medio (30%), alto (33%), bajo (25%)y excelente (12%).

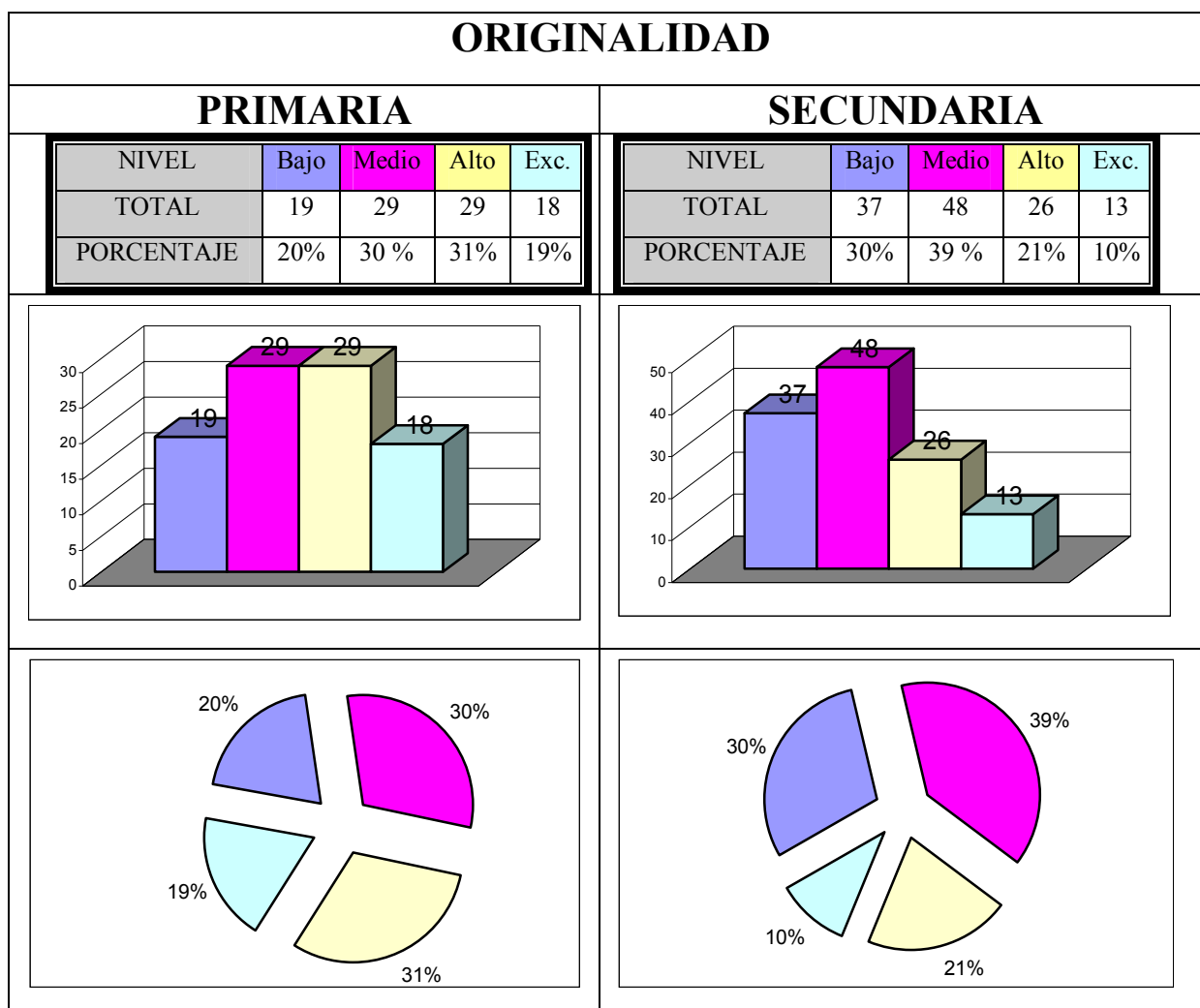
Mejores resultados en Primaria, lo cual eleva los datos generales. En Secundaria destaca el elevado porcentaje de resultados medios (40%) sobre los demás.



### **Resultados de mayor a menor**

- Norte: bajo (47,22%), medio(27,78%), alto (19,44%)y excelente (5,56%).
- Sur: medio (42,55%), bajo (38,30%) y alto (19,15%).
- Este: alto (32,50%), medio (25%), excelente (22,50%) y bajo (20%).
- Oeste: medio (46,15%), excelente (30,77%), alto (23,08%) y bajo (15,38%).
- Centro: medio = alto (37,08%), excelente (14,81%) y bajo (11,11%).
- Total: medio (35,02%), alto (28,57%), bajo (24,88%) y excelente (12,44%).

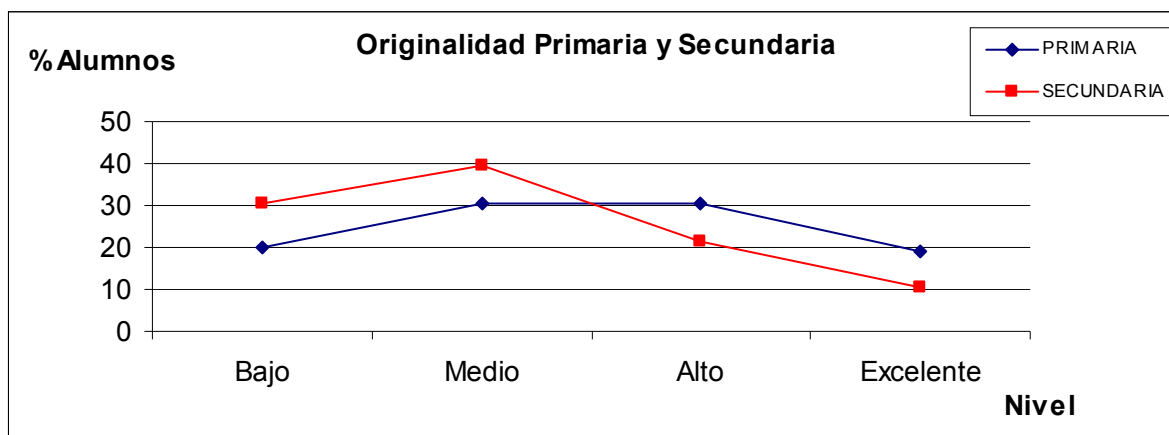
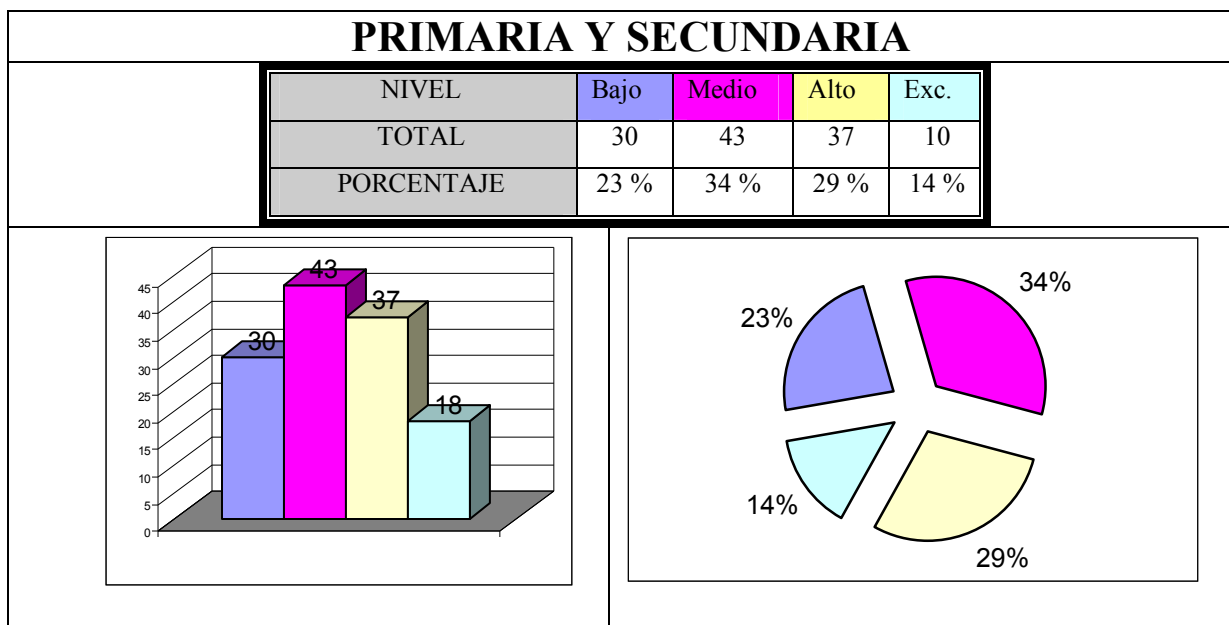
En general todas las zonas predominan los buenos resultados menos en la zona norte.  
En la zona sur, una vez más no existe ningún cómic calificado como excelente.



### Resultados de mayor a menor

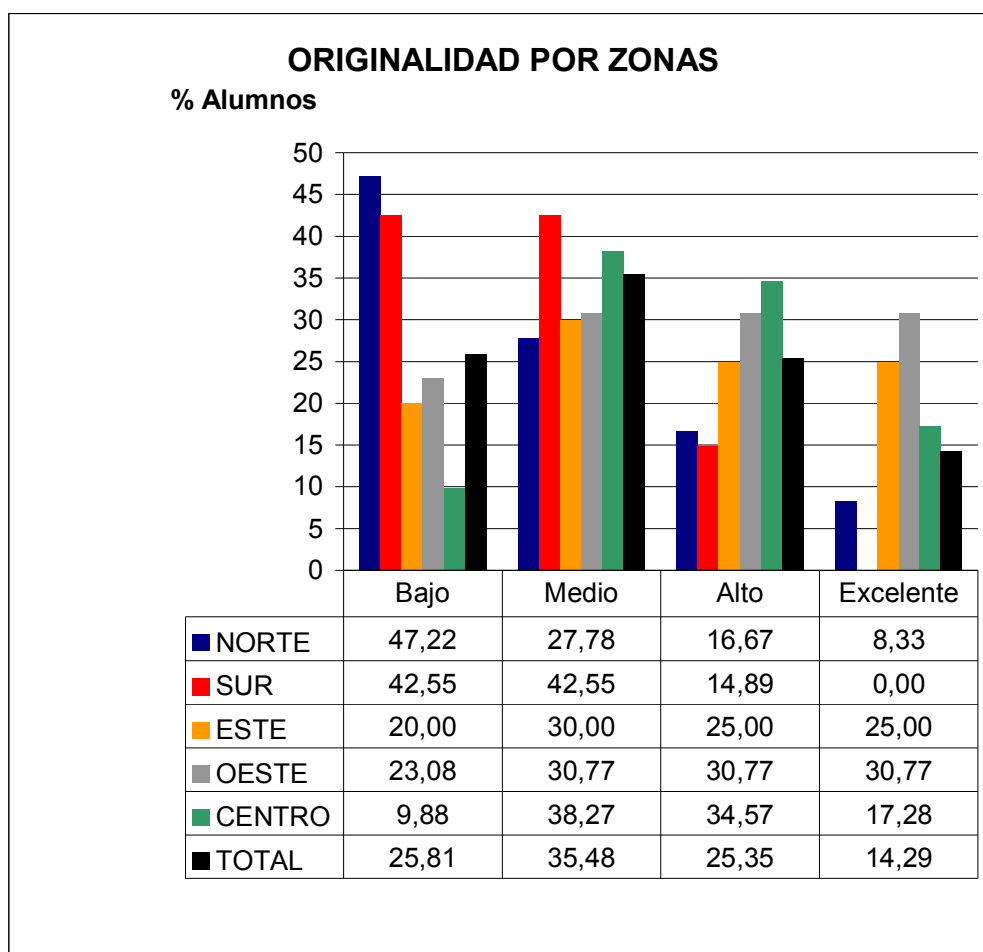
En Primaria: todos los niveles están igualados, medio =alto (30% y 31%), bajo (20%) y excelente (19%)

En Secundaria: medio (39%), bajo (30%), alto (21%) y excelente (10%).



En general: medio (34%), alto (29%), bajo (23%) y excelente (14%).

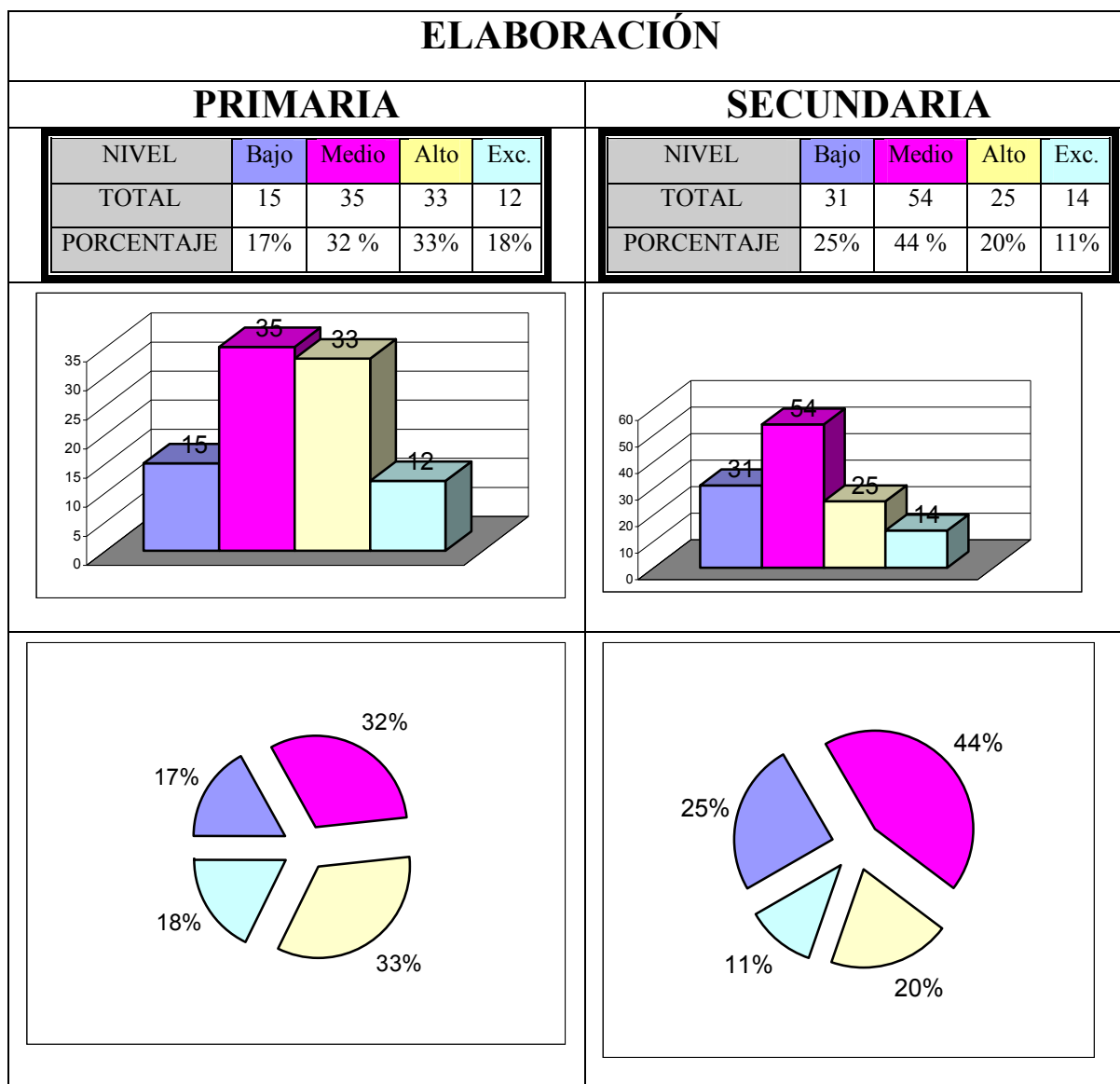
Se pueden calificar los resultados como “aceptables” por ser “medio” el dato más elevado, sin embargo una vez más, en Secundaria ocupa el segundo puesto el nivel bajo con un 30%.



### **Resultados de mayor a menor**

- Norte: bajo (47,22%), medio (27,78%), alto (16,67%), excelente (8,33%).
- Sur: bajo=medio (42,55%) y alto (14,89%).
- Este: medio (30%), alto=excelente (25%) y bajo (20%).
- Oeste: muy igualados en todos los niveles.
- Centro: medio (38,27%), alto (34,57%), excelente (17,29%) y bajo (9,88%).
- Total: medio (35,48%), alto=bajo (25%) y excelente (14,29%).

El nivel general de originalidad es medio, siendo los peores resultados los de las zonas norte y sur, destacando sobre las zonas este, oeste y centro que obtienen mayores porcentajes en resultados positivos.

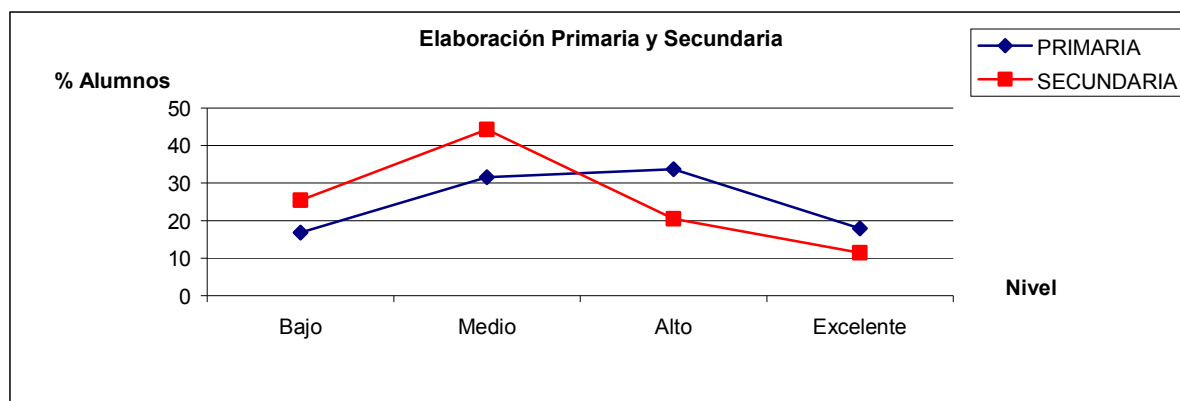
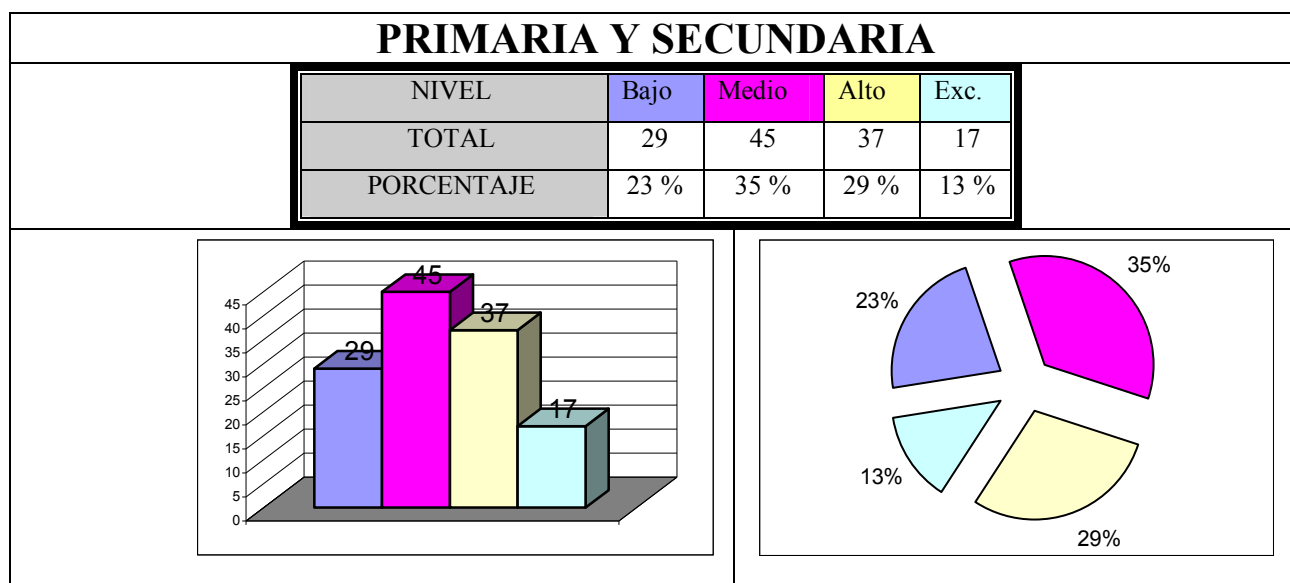


### **Resultados de mayor a menor**

En Primaria: medio=alto (33% y 32%), excelente=bajo (18 % y 17%).

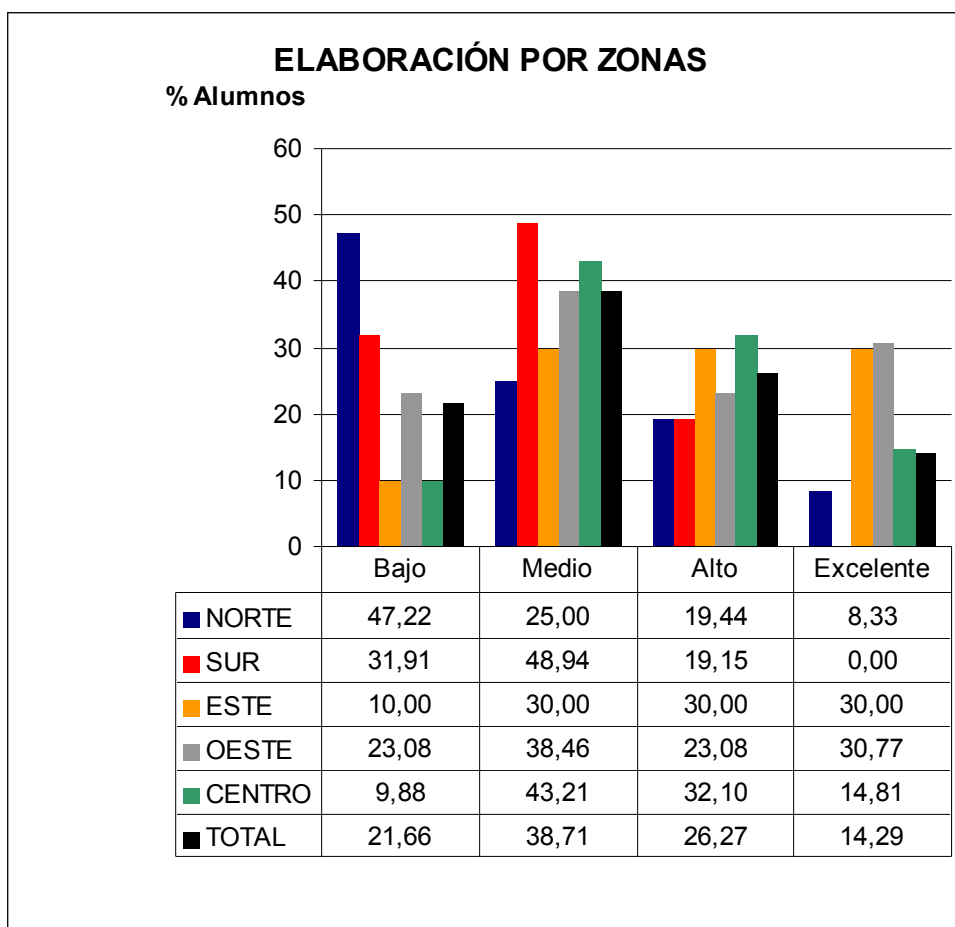
En Secundaria: medio (44%), bajo (25%), alto (20%), excelente (11%).





En general: medio (35%), alto (29%), bajo (23%), excelente (13%).

Se viene repitiendo el mismo dato: en primaria son mejores los resultados.



### **Resultados de mayor a menor**

- Norte: Bajo (47,22%), medio (25%), alto (19,44%)y excelente (8,33%).
- Sur: medio (48,94%), bajo (31,91%) y alto ( 19,15%).
- Este: medio=alto=excelente (30%)y bajo (10%).
- Oeste: medio(38,46%), excelente (30,77%), alto=bajo (23,08%).
- Centro: medio (43,21%), alto (32,10%), excelente (14,81%) y bajo (9,88%).
- Total: medio (38,71%), alto (26,27%), bajo (21,66%) y excelente (14,29%).

Resultados aceptables, puesto que los mayores porcentajes corresponden a niveles medio y alto. Vuelve a repetir la diferencia entre las zonas norte y sur (malos resultados) frente a las demás.

**COMPONENTE NARRATIVO:**

RELATO

CONTENIDO

EMOCIÓN PROVOCADA

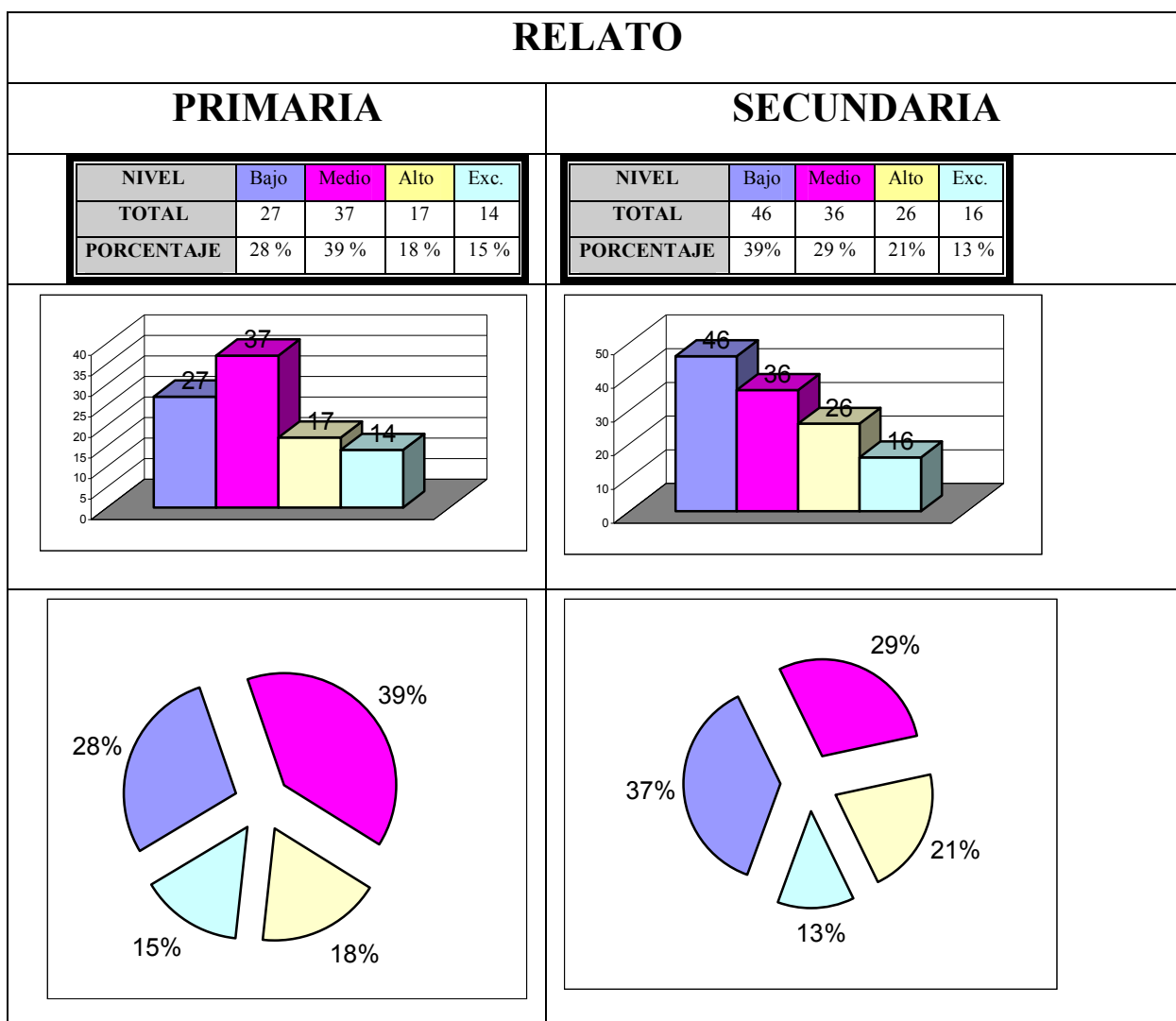


## 8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

GRUPO POBLACIÓN	TOTAL	COMPONENTE NARRATIVO											
		RELATO				CONTENIDO				EMOCIÓN PROVOCADA			
		BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.	BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.	BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.
CURSOS													
5º	47	20	14	6	7	21	14	5	7	21	11	10	5
%*		42,55	29,79	12,77	14,89	44,68	29,79	10,64	14,89	44,68	23,40	21,28	10,64
6º	48	7	23	11	7	7	24	10	7	8	19	14	7
%*		14,58	47,92	22,92	14,58	14,58	50,00	20,83	14,58	16,67	39,58	29,17	14,58
1º	55	18	15	17	5	18	14	19	5	20	18	13	4
%*		32,73	27,27	30,91	9,09	32,73	25,45	34,55	9,09	36,36	32,73	23,64	7,27
2º	67	28	21	9	11	24	26	8	11	34	17	8	10
%*		50,91	38,18	16,36	20,00	43,64	47,27	14,55	20,00	61,82	30,91	14,55	18,18
ETAPAS													
PRIM.	95	27	37	17	14	28	38	15	14	29	30	24	12
%*		28,42	38,95	17,89	14,74	29,47	40,00	15,79	14,74	30,53	31,58	25,26	12,63
SEC.	122	46	36	26	16	42	40	27	16	54	35	21	14
%*		37,70	29,51	21,31	13,11	34,43	32,79	22,13	13,11	44,26	28,69	17,21	11,48
ZONAS													
NORTE	36	22	6	4	4	21	8	3	4	24	4	6	2
%*		61,11	16,67	11,11	11,11	58,33	22,22	8,33	11,11	66,67	11,11	16,67	5,56
SUR	47	24	19	4	0	22	20	5	0	29	13	4	1
%*		51,06	40,43	8,51	0,00	46,81	42,55	10,64	0,00	61,70	27,66	8,51	2,13
ESTE	40	6	12	11	11	8	11	11	11	8	9	15	8
%*		15	30	27,5	27,5	20	27,5	27,5	27,5	20	22,5	37,5	20
OESTE	13	5	4	2	4	5	4	2	4	5	4	2	4
%*		38,46	30,77	15,38	30,77	38,46	30,77	15,38	30,77	38,46	30,77	15,38	30,77
CENT.	81	16	32	22	11	14	35	21	11	17	35	18	11
%*		19,75	39,51	27,16	13,58	17,28	43,21	25,93	13,58	20,99	43,21	22,22	13,58
TOTAL													
TOTAL	217	73	73	43	30	70	78	42	30	83	65	45	26
%*		33,64	33,64	19,82	13,82	32,26	35,94	19,35	13,82	38,25	29,95	20,74	11,98

\* Los porcentajes están referidos al total del grupo correspondiente al que pertenece.

La clasificación por sexos se ha obviado por el hecho de ser muchos grupos de trabajo mixtos



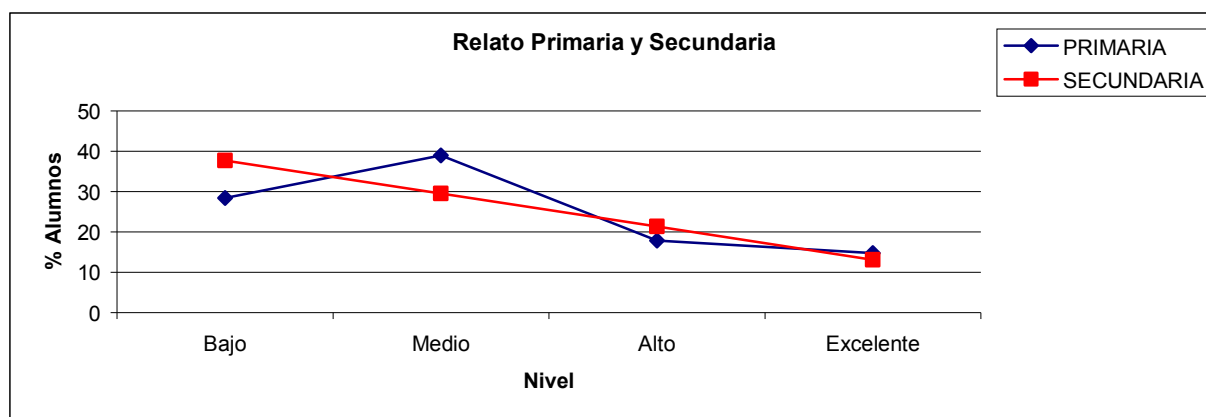
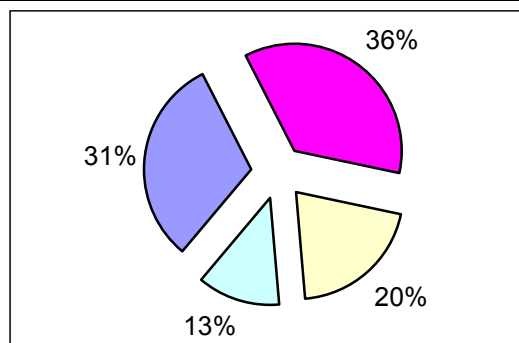
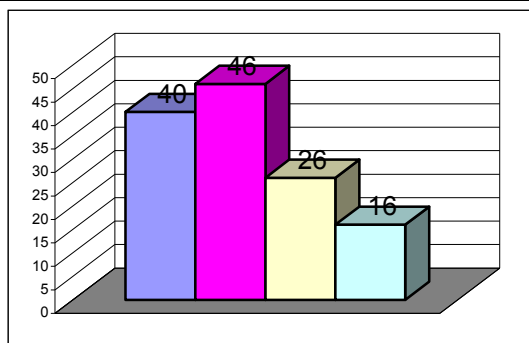
### **Resultados de mayor a menor**

Primaria: Medio (39%), Bajo (28%), alto (18%)y excelente (15%).

Secundaria: bajo (39%), medio (29%), alto (21%) y excelente (13%).

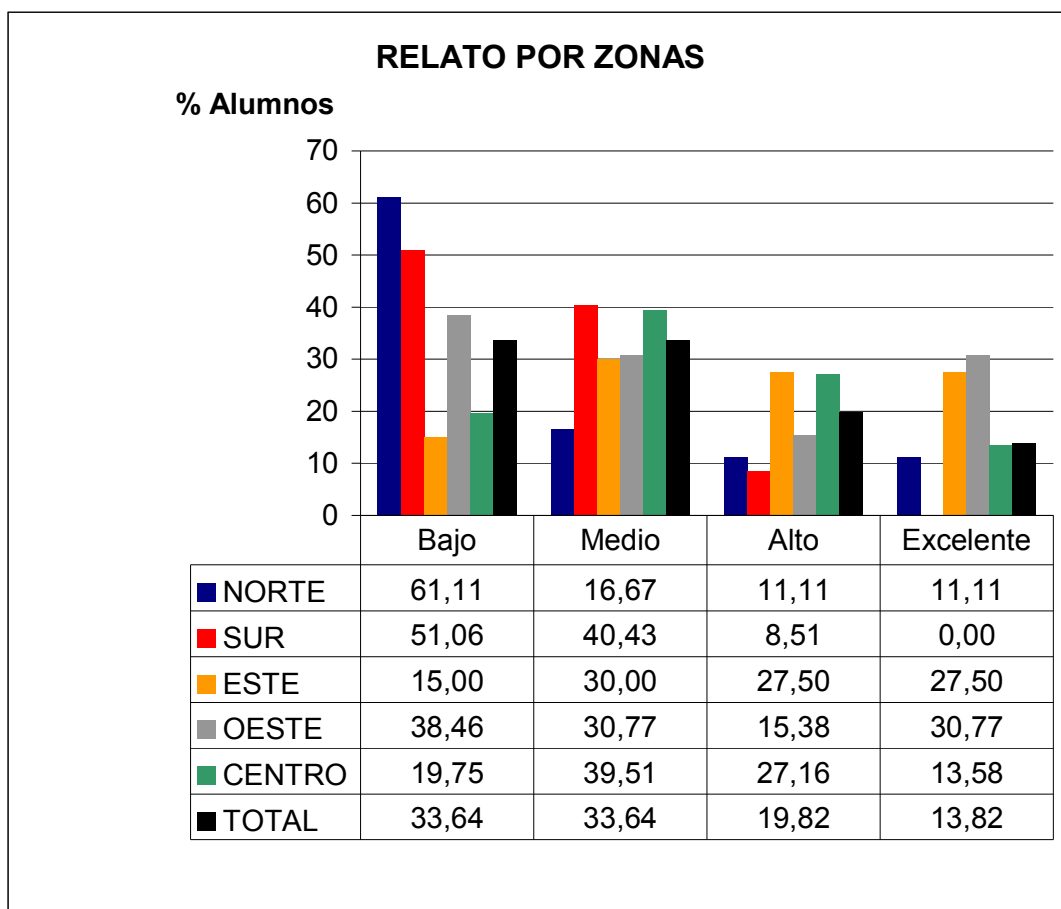
## RELATO PRIMARIA Y SECUNDARIA

NIVEL	Bajo	Medio	Alto	Exc.
TOTAL	40	46	26	16
PORCENTAJE	31 %	36 %	20 %	13 %



En general: medio (36%), bajo (31%), alto (20%) y excelente (13%).

Tanto en Primaria como en Secundaria, tenemos una baja respuesta de materiales calificados como buenos, la mayoría en ambos casos es media o baja.

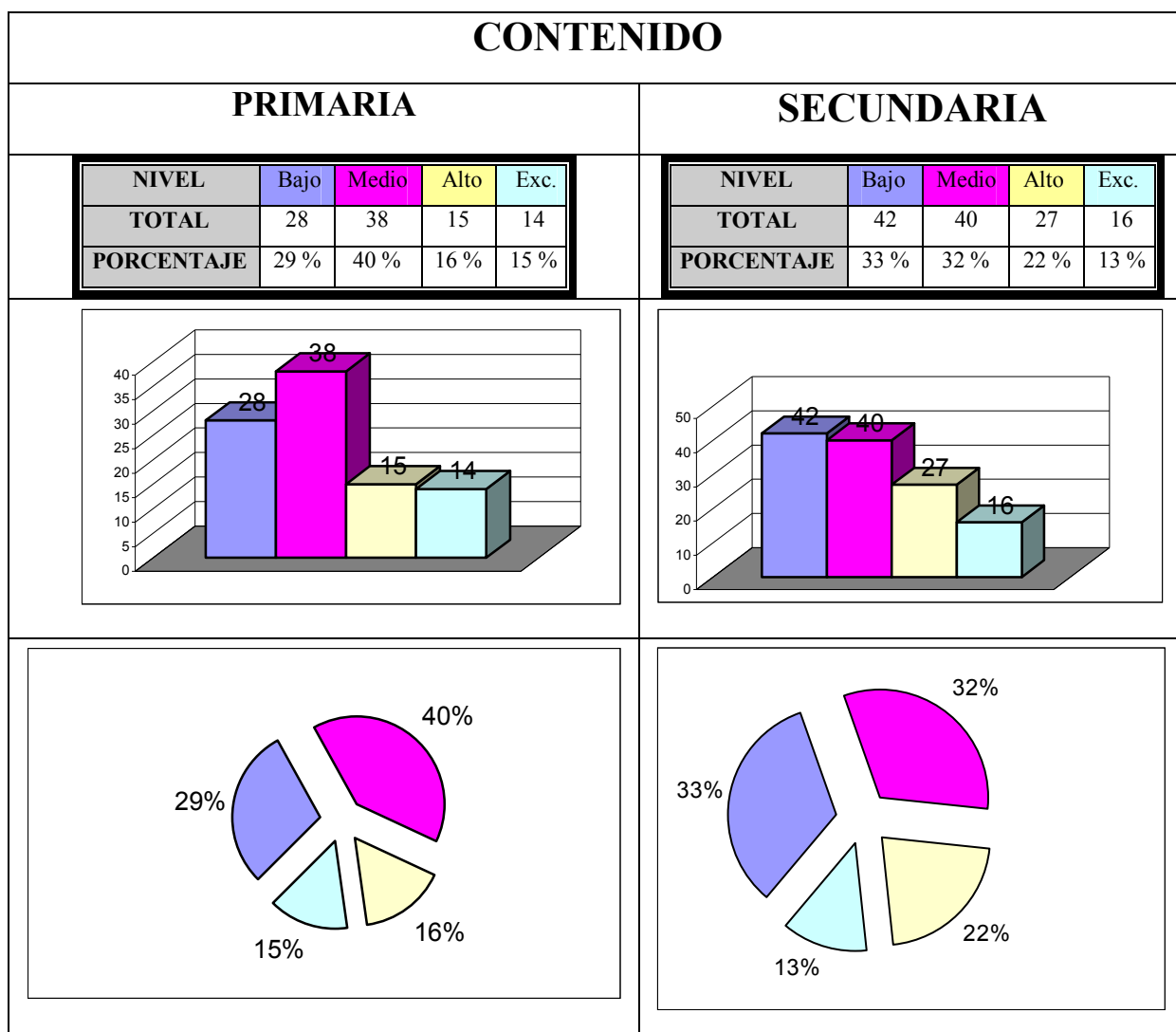


#### **Resultados de mayor a menor**

- Norte: bajo (61,11%), medio (16,67%), alto=excelente (11,11%).
- Sur: bajo (51,06%), medio (40,43%) y alto (8,51%).
- Este: medio (30%), alto=excelente (27,50%) y bajo (15%).
- Oeste: bajo (18,46%), medio=excelente (30,77%) y alto (15,38%).
- Centro: medio (39,51%), alto (27,16%), bajo (19,75%) y excelente (13,58%).
- Total: bajo=medio (33,64%), alto (19,82%)y excelente (13,82%).

Resultados no del todo buenos, ya que presentan el mayor porcentaje los niveles bajo y medio, las mejores zonas son este y centro, pero sin presentar en general, valores muy elevados en niveles positivos, más bien en los negativos.

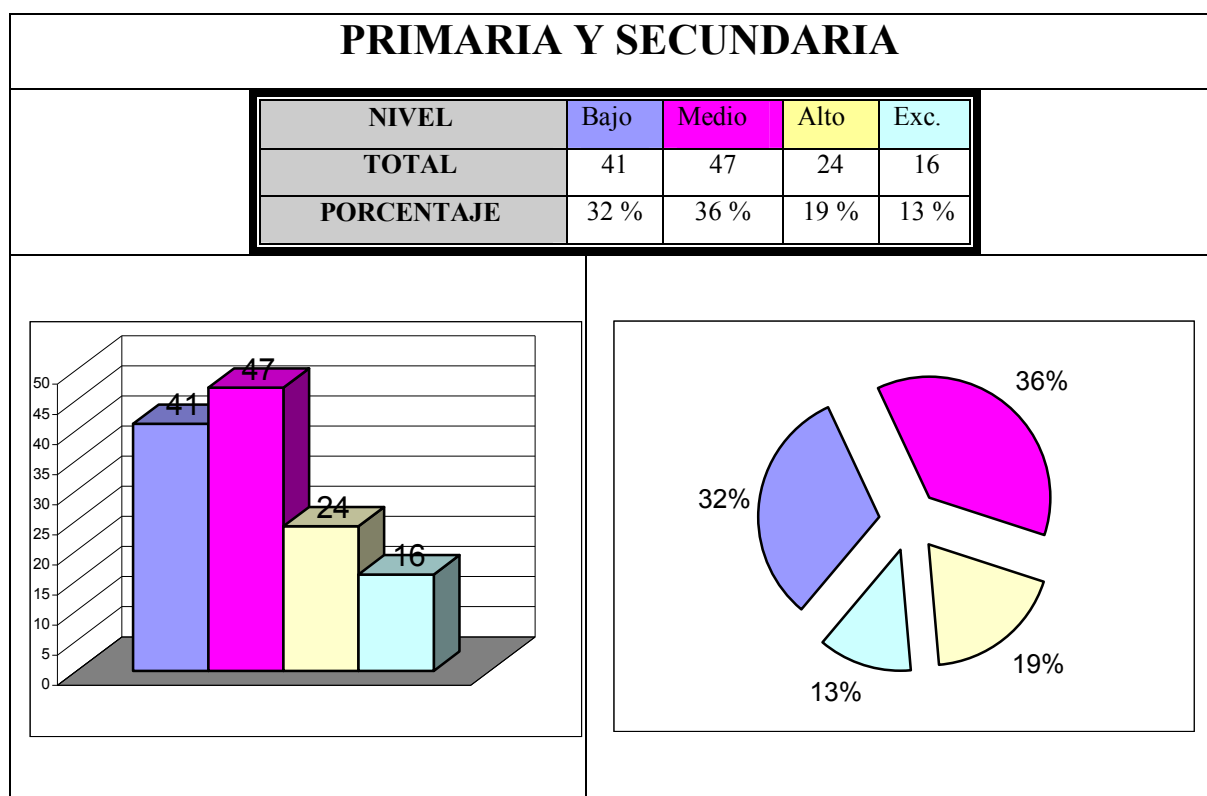




### Resultados de mayor a menor

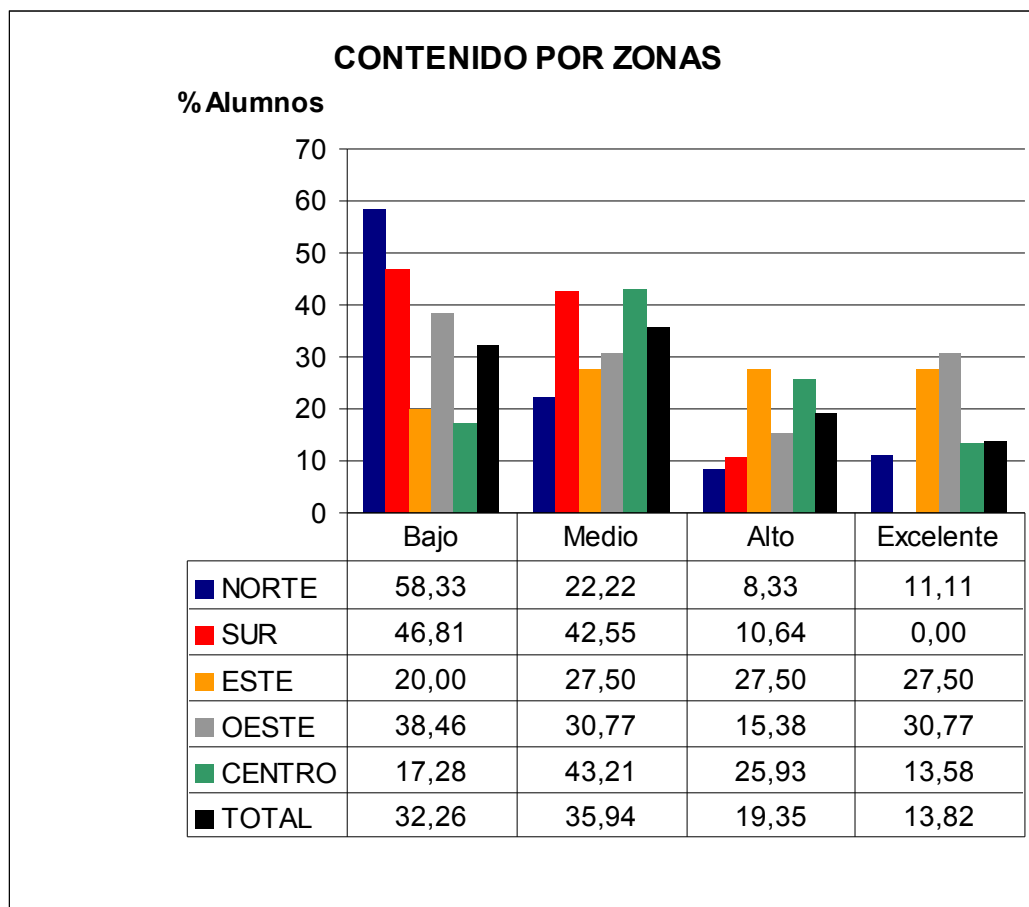
Primaria: medio (40%), bajo (29%), alto=excelente (16% y 15%).

Secundaria: bajo=medio (33% y 32%), alto (22%) y excelente (13%).



En general: medio (36%), bajo (32%), alto (19%) y excelente (13%).

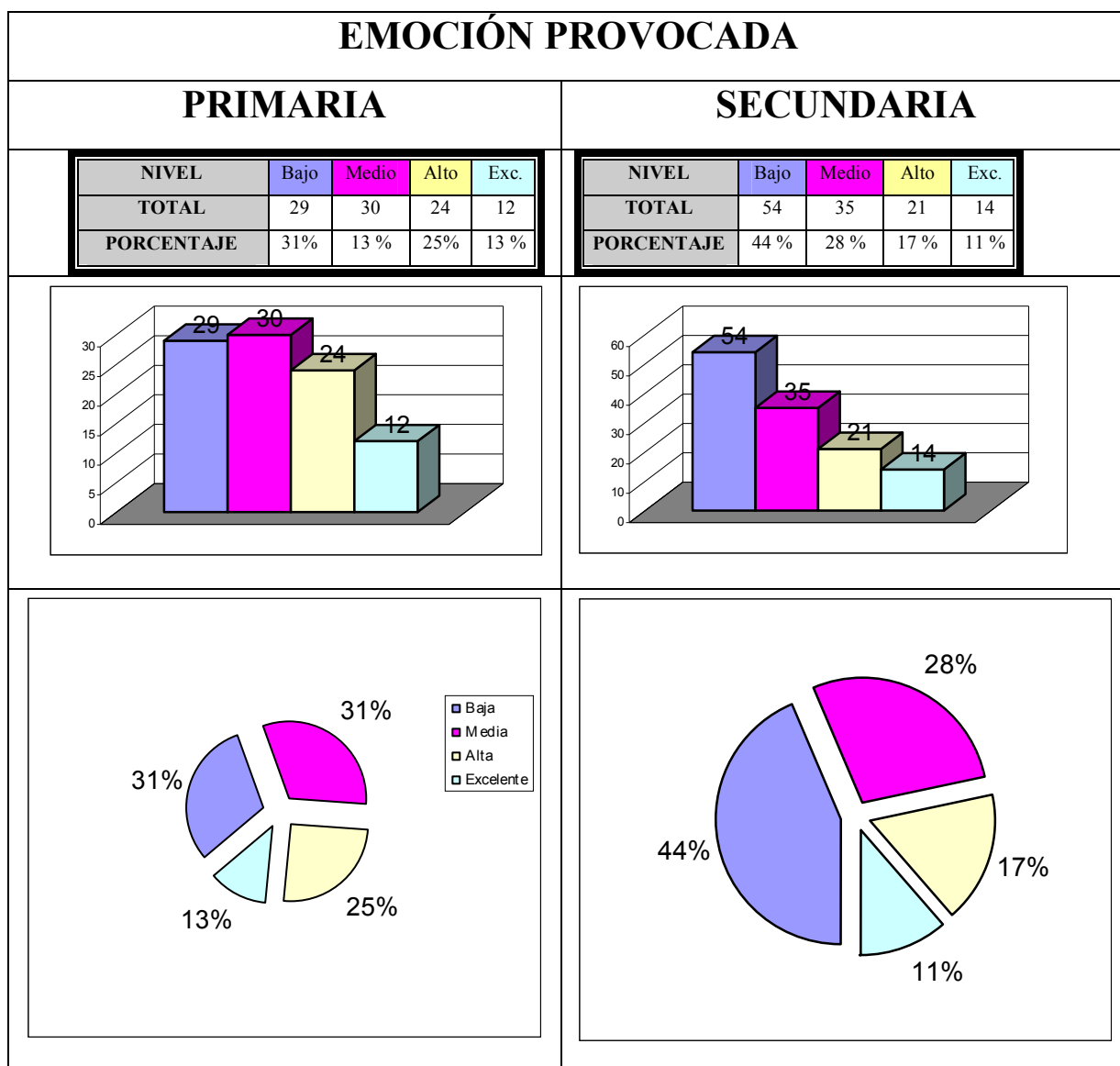
Al igual que con el relato, tenemos bajos niveles de respuesta en contenido de los comics en ambos casos, tanto en Primaria como en Secundaria.



### Resultados de mayor a menor

- Norte: bajo (58,33%), medio (22,22%), excelente (11,11%) y alto (8,33%).
- Sur: bajo (46,81%), medio (42,55%) y alto (10,64%).
- Este: medio=alto=excelente (27,50%) y bajo (20%).
- Oeste: bajo (38,46%), medio=excelente (30,77%) y alto (15,38%).
- Centro: medio (43,21%), alto (25,93%), bajo (17,28%) y excelente (13,58%).
- Total: medio (35,94%), bajo (32,26%), alto (19,35%) y excelente (13,82%).

Todas las zonas poseen mayoría en los niveles bajo y medio, es el único criterio en el que la zona oeste ha sacado peores resultados. Se puede concluir que éste es un aspecto poco desarrollado en todas las zonas de la Comunidad de Madrid.



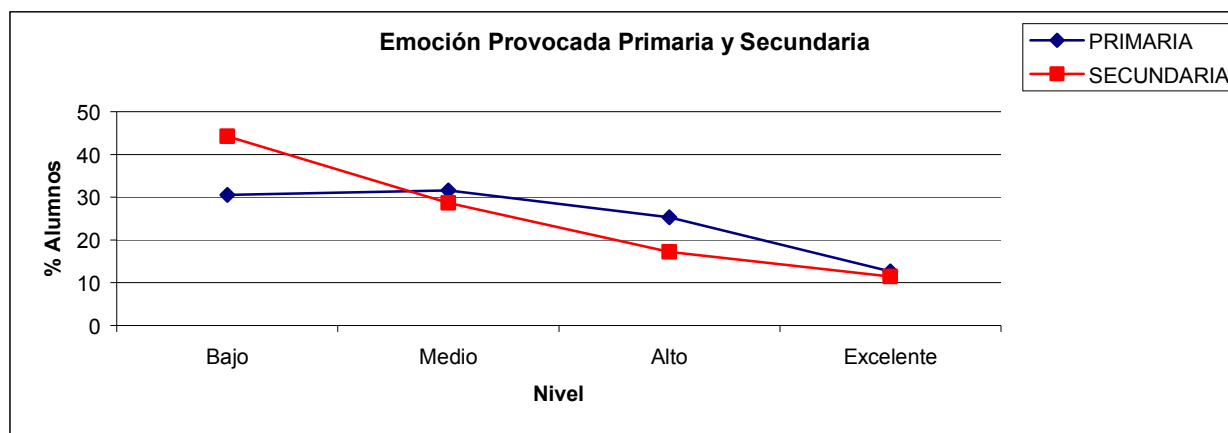
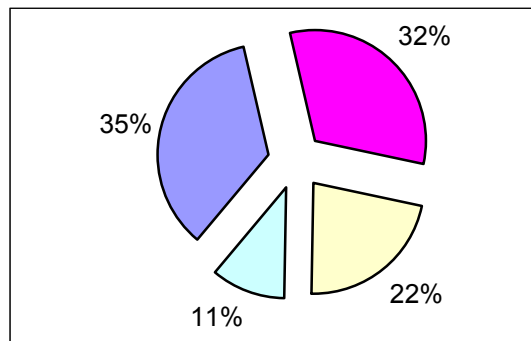
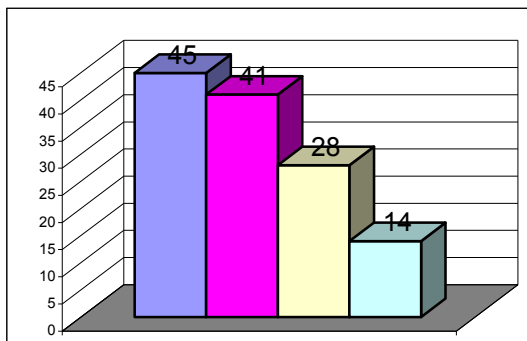
### Resultados de mayor a menor

Primaria: bajo (31%), alto (25%), medio=excelente (13%).

Secundaria: bajo (44%), medio (28%), alto (17%) y excelente (11%).

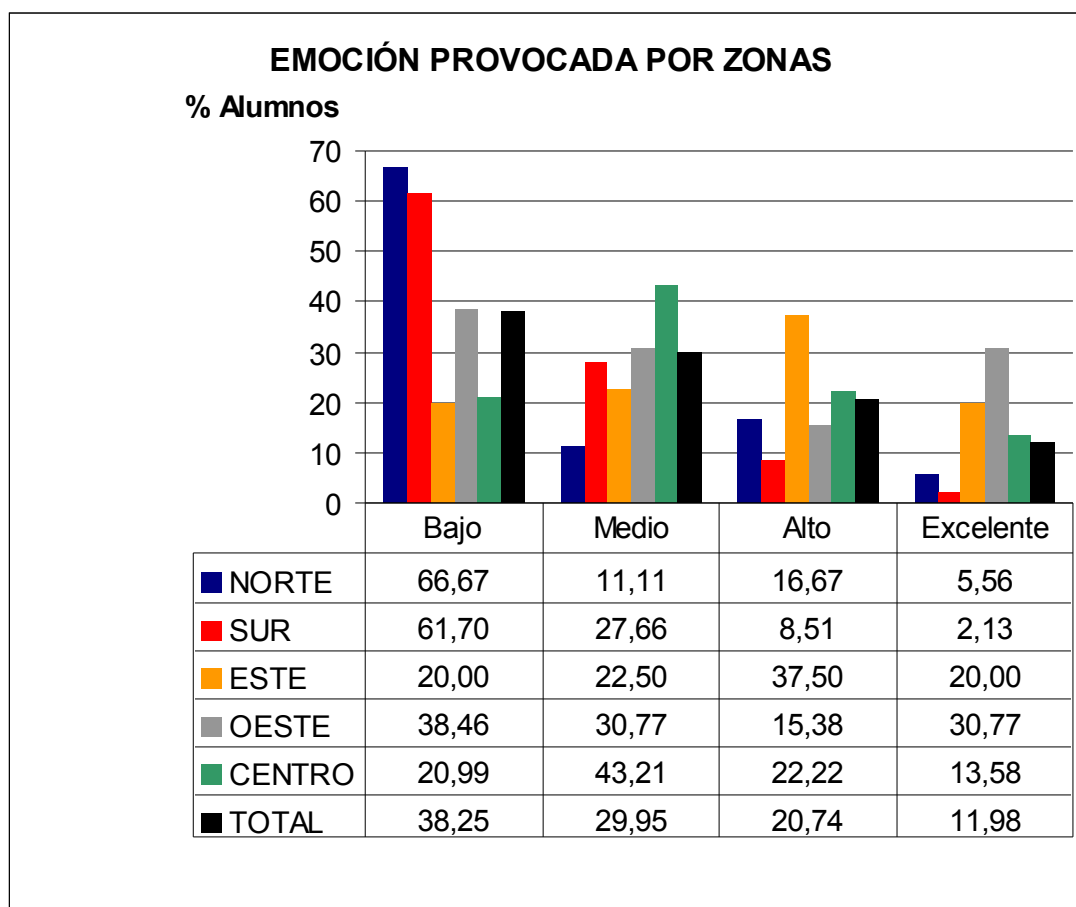
## EMOCIÓN PROVOCADA PRIMARIA Y SECUNDARIA

NIVEL	Bajo	Medio	Alto	Exc.
TOTAL	45	41	28	14
PORCENTAJE	35 %	32 %	22 %	11 %



En general: bajo (35%), medio (32%), alto (23%) y excelente (11%).

Los mayores porcentajes corresponden al nivel bajo aunque en primaria ocupa el segundo lugar el nivel alto.



#### **Resultados de mayor a menor**

- Norte: bajo (66,67%), alto (16,67%), medio (11,11%) y excelente (5,56%).
- Sur: bajo (61,70%), medio (27,66%), alto (8,51%) y excelente (2,13%).
- Este: alto (37,50%), medio (22,50%), bajo=excelente (20%).
- Oeste: bajo (38,46%), medio=excelente (30,77%) y alto (15,38%).
- Centro: medio (43,21%), alto (22,22%), bajo (20,99%) y excelente (13,58%).
- Total: bajo (38,25%), medio (29,95%), alto (20,74%) y excelente (11,98%).

Se confirma la tendencia de todos los elementos del componente narrativo, la emoción provocada es en general baja y media a excepción de la zona este que es mayoritariamente alta.

**COMPONENTE ICÓNICO:**

PLANOS

PERSONAJES

RECURSOS EXPRESIVOS



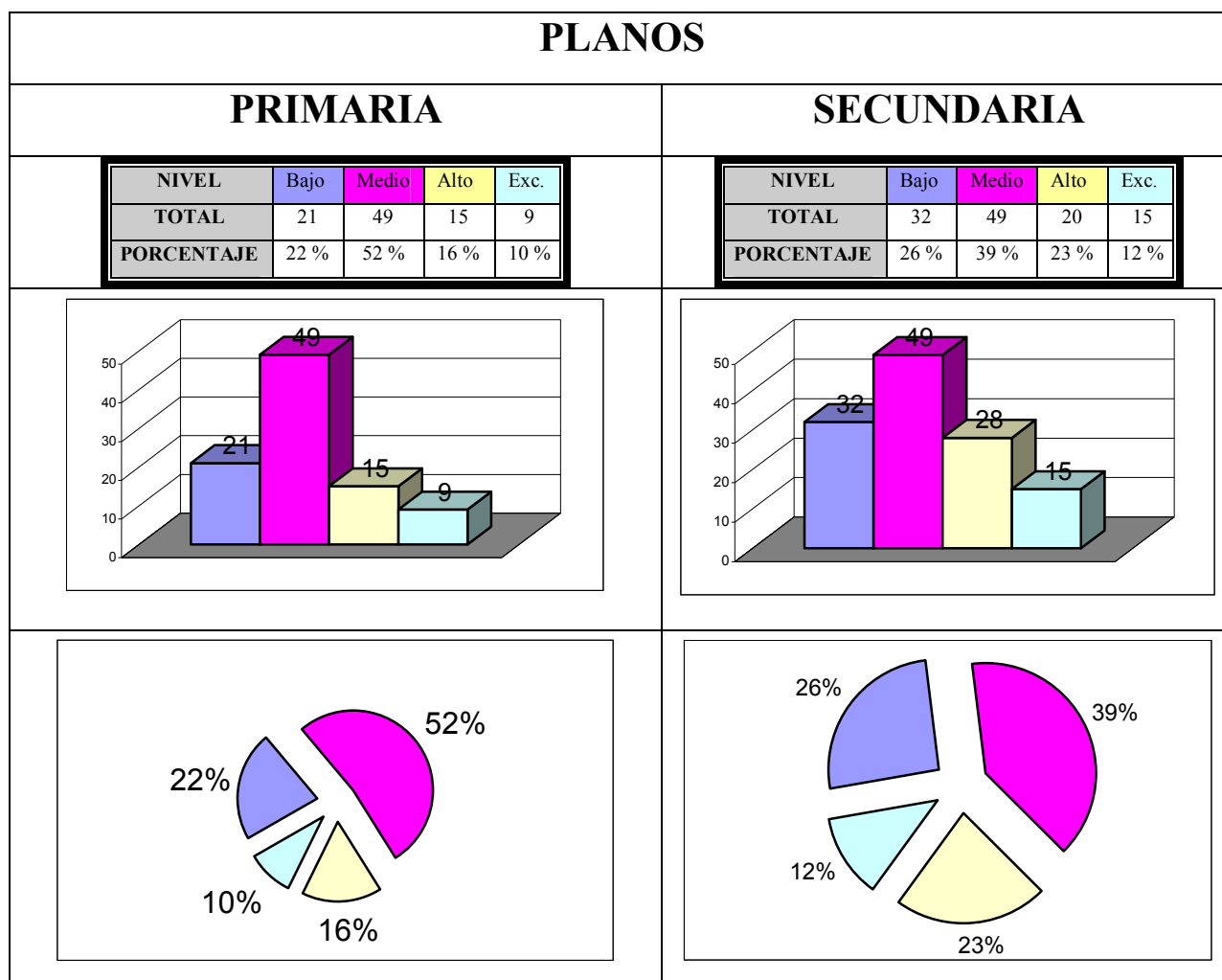


## 8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

GRUPO POBLACIÓN	TOTAL	COMPONENTE ICÓNICO											
		PLANOS				PERSONAJES				RECURSOS EXPRESIVOS			
		BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.	BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.	BAJO	MEDIO	ALTO	EXC.
		CURSOS											
5º	47	15	18	9	4	13	20	1	13	14	22	5	6
%*		31,91	38,30	19,15	8,51	27,66	42,55	2,13	27,66	29,79	46,81	10,64	12,77
6º	48	6	31	6	5	6	13	10	19	6	20	14	8
%*		12,50	64,58	12,50	10,42	12,50	27,08	20,83	39,58	12,50	41,67	29,17	16,67
1º	55	11	24	16	4	15	19	15	6	11	27	12	5
%*		20,00	43,64	29,09	7,27	27,27	34,55	27,27	10,91	20,00	49,09	21,82	9,09
2º	67	21	25	12	11	15	25	16	13	17	29	11	12
%*		38,18	45,45	21,82	20,00	27,27	45,45	29,09	23,64	30,91	52,73	20,00	21,82
ETAPAS													
PRIM.	95	21	49	15	9	19	33	11	32	20	42	19	14
%*		22,11	51,58	15,79	9,47	20,00	34,74	11,58	33,68	21,05	44,21	20,00	14,74
SEC.	122	32	49	28	15	30	44	31	19	28	56	23	17
%*		26,23	40,16	22,95	12,30	24,59	36,07	25,41	15,57	22,95	45,90	18,85	13,93
ZONAS													
NORTE	36	14	15	6	1	18	7	7	4	14	12	8	2
%*		38,89	41,67	16,67	2,78	50,00	19,44	19,44	11,11	38,89	33,33	22,22	5,56
SUR	47	20	19	8	0	20	17	10	0	19	24	4	0
%*		42,55	40,43	17,02	0,00	42,55	36,17	21,28	0,00	40,43	51,06	8,51	0,00
ESTE	40	3	13	14	10	3	16	8	13	3	14	11	12
%*		7,5	32,5	35	25	7,5	40	20	32,5	7,5	35	27,5	30
OESTE	13	6	1	3	5	2	3	4	6	2	4	3	6
%*		46,15	7,69	23,08	38,46	15,38	23,08	30,77	46,15	15,38	30,77	23,08	46,15
CENTRO	81	10	50	12	8	6	34	13	28	10	44	16	11
%*		12,35	61,73	14,81	9,88	7,41	41,98	16,05	34,57	12,35	54,32	19,75	13,58
TOTAL													
TOTAL	217	53	98	43	24	49	77	42	51	48	98	42	31
%*		24,42	45,16	19,82	11,06	22,58	35,48	19,35	23,50	22,12	45,16	19,35	14,29

%\* Los porcentajes están referidos al total del grupo correspondiente al que pertenece.

La clasificación por sexos se ha obviado por el hecho de ser muchos grupos de trabajo mixtos



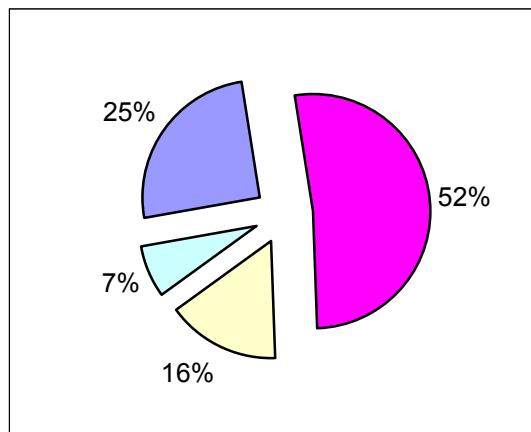
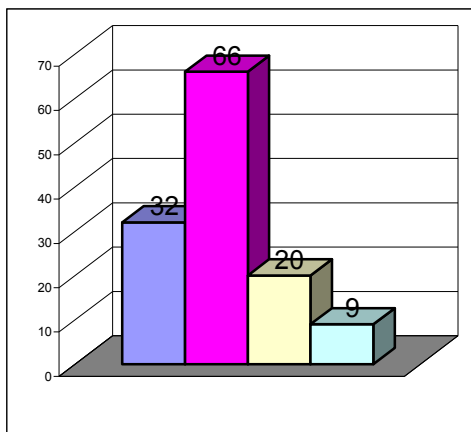
**Resultados de mayor a menor**

Primaria: medio (52%), bajo (22%), alto (16%) y excelente (10%).

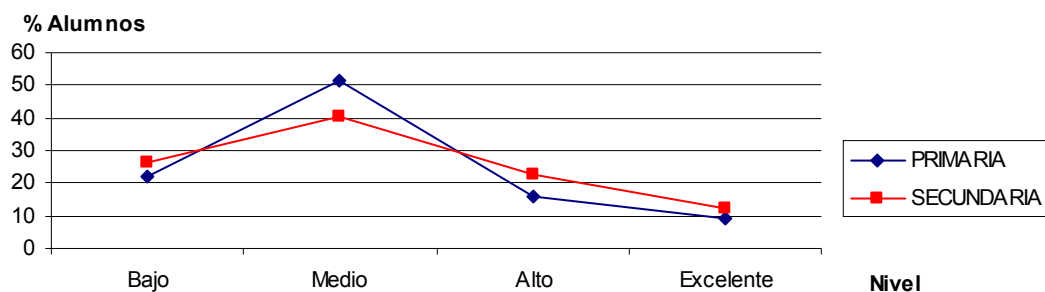
Secundaria: medio (39%), bajo (26%), alto (23%) y excelente (12%).

## PLANOS PRIMARIA Y SECUNDARIA

NIVEL	Bajo	Medio	Alto	Exc.
TOTAL	32	66	20	9
PORCENTAJE	25 %	52 %	16 %	7 %

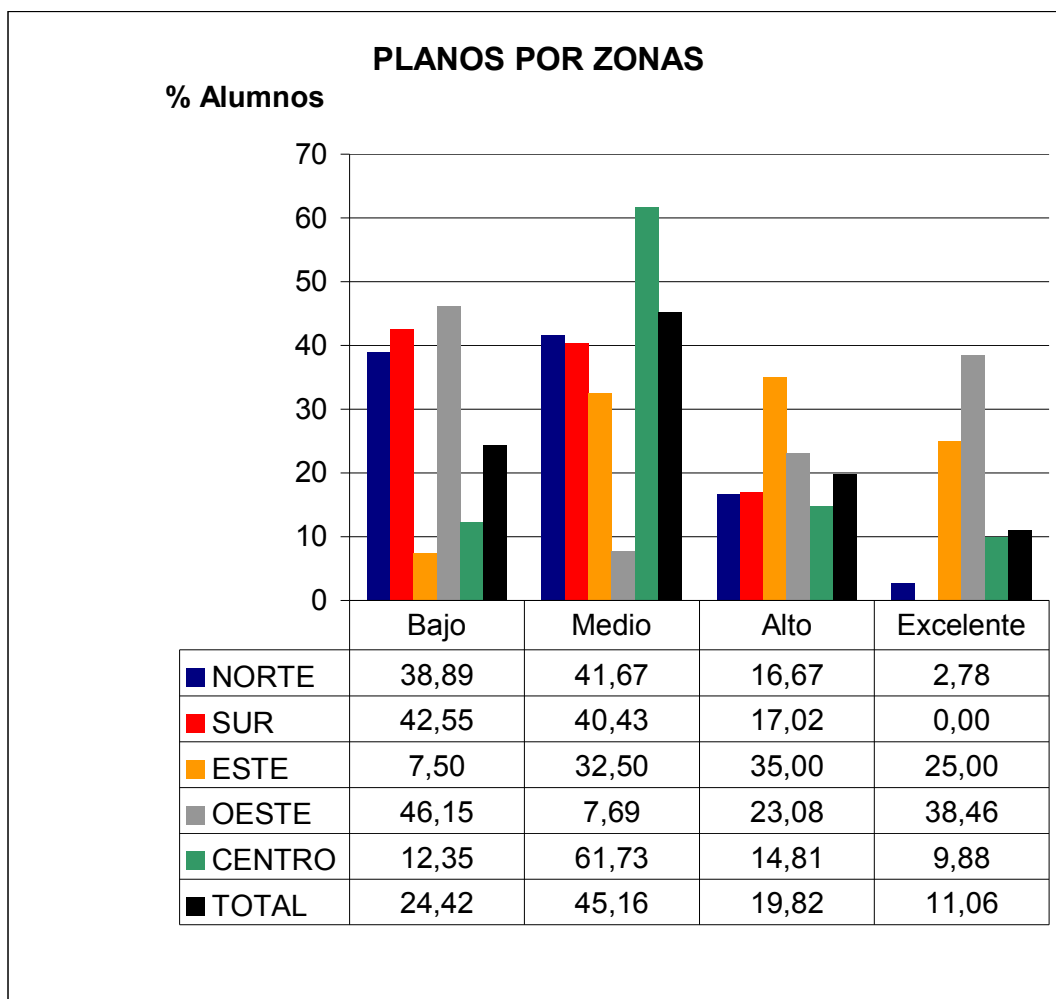


Planos Primaria y Secundaria



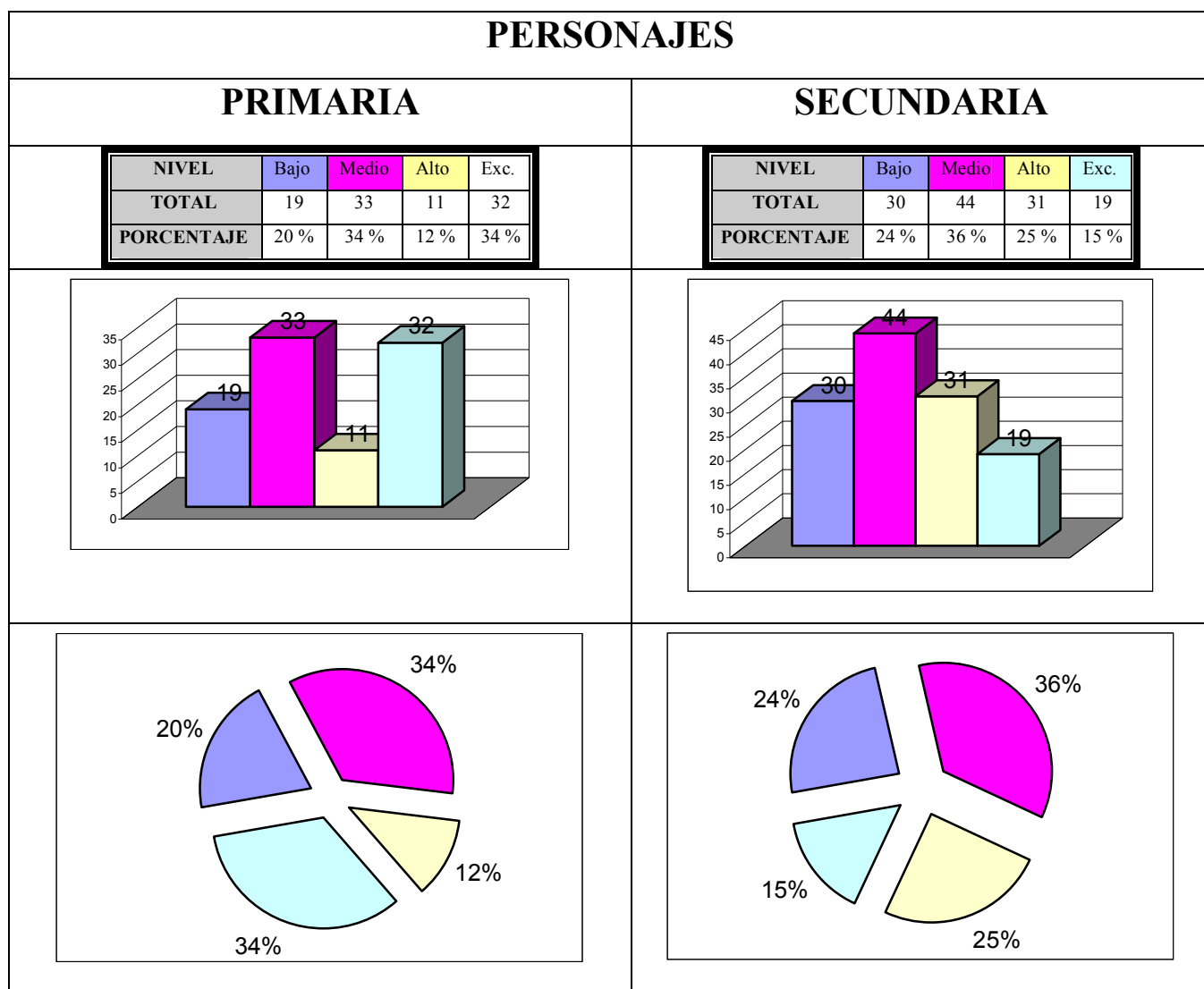
En general: medio (52%), bajo (25%), alto (16%) y excelente (7%).

Coinciden los niveles tanto en Primaria como en Secundaria.



### **Resultados de mayor a menor**

- Norte: medio (41,67%), bajo (38,89%), alto (16,67%) y excelente (2,78%).
- Sur: bajo (42,55%), medio (40,43%) y alto (17,02%).
- Este: alto (35%), medio (32,50%), excelente (25%) y bajo (7,50%).
- Oeste: bajo (46,15%), excelente (38,46%), alto (23,08%) y bajo (7,69%).
- Centro: medio (61,73%), alto (14,81%), bajo (12,35%) y excelente (9,88%).
- Total: medio (45,16%), bajo (24,42%), alto (19,82%) y excelente (11,06%).



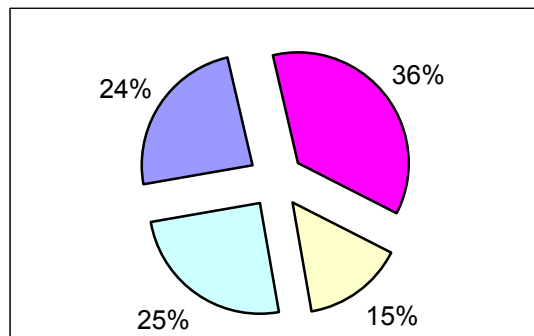
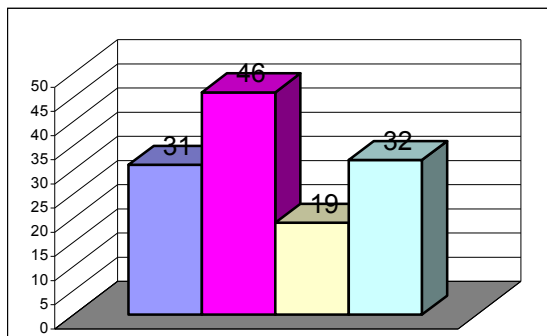
### Resultados de mayor a menor

Primaria: medio=excelente (34%), bajo (20%) y alto (12%).

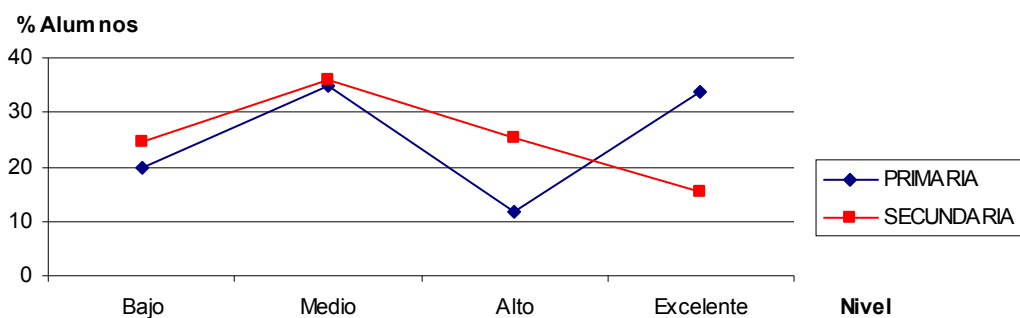
Secundaria: medio (36%), alto=bajo (25% y 24%) y excelente (15%).

## PERSONAJES PRIMARIA Y SECUNDARIA

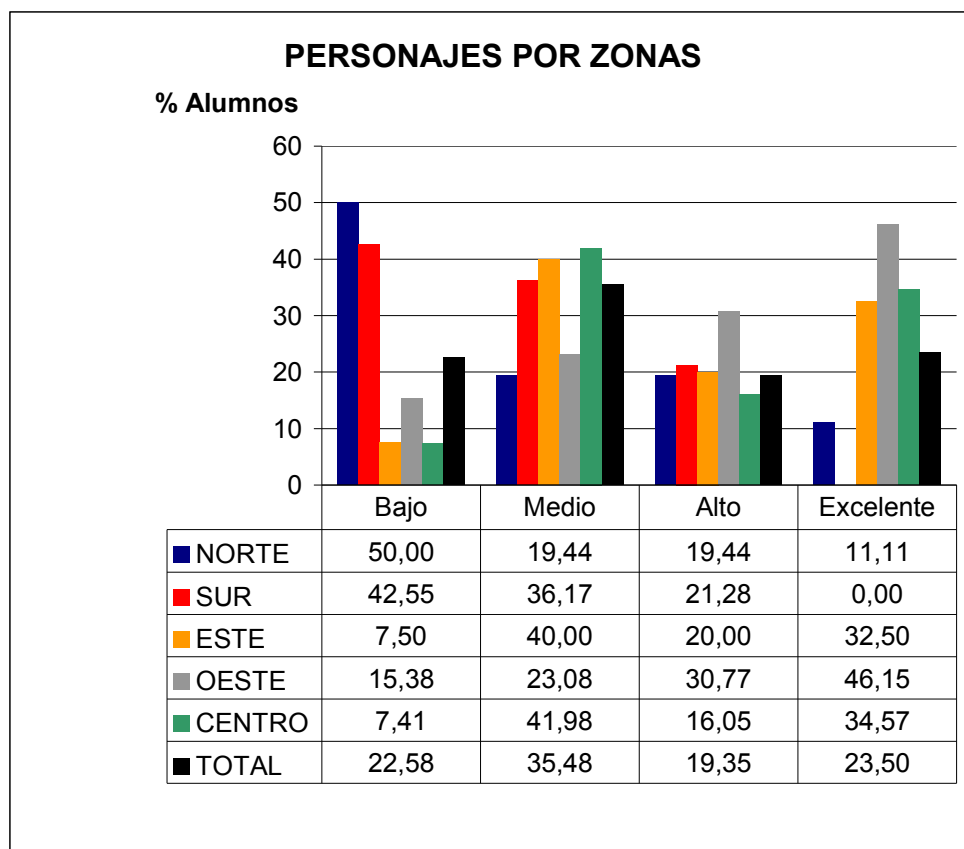
NIVEL	Bajo	Medio	Alto	Exc.
TOTAL	31	46	19	32
PORCENTAJE	24 %	36 %	15 %	25 %



### Personajes Primaria y Secundaria



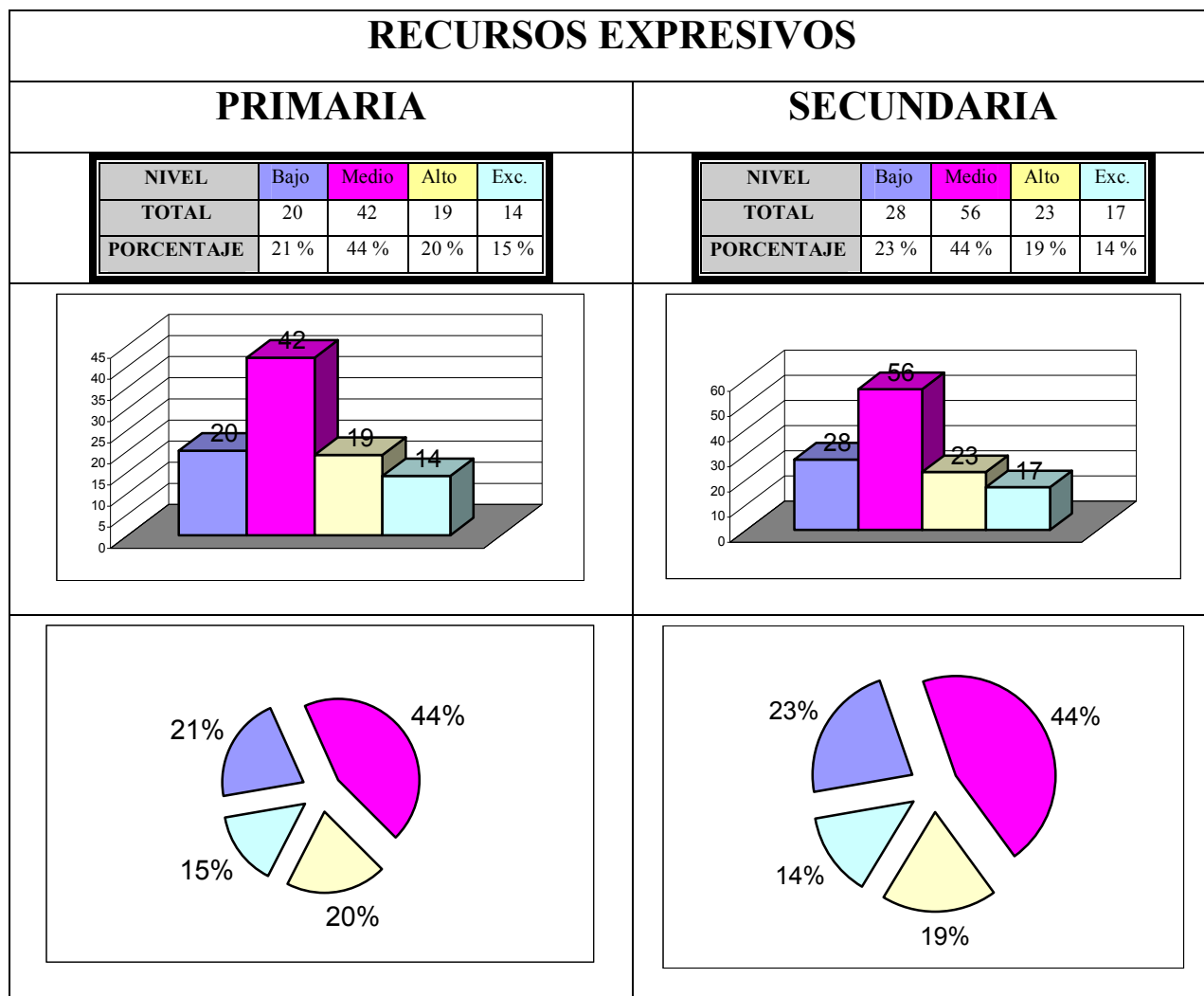
En general: medio (36%), bajo=excelente (25% y 24%) y alto (15%).



### **Resultados de mayor a menor**

- Norte: bajo (50%), medio=alto (19,44%) y excelente (11,11%).
- Sur: bajo (42,55%), medio (36,17%) y alto (21,28%).
- Este: medio (40%), excelente (32,50%), alto (20%) y bajo (7,50%).
- Oeste: excelente (46,15%), alto (30,77%), medio (23,08%) y bajo (15,38%).
- Centro: medio (41,98%), excelente (34,57%), alto (16,05%) y bajo (7,41%).
- Total: medio (35,48%), excelente (23,50%), bajo (22,58%) y alto (19,35%).

La tendencia de las zonas este, oeste y centro es hacia los criterios positivos, mientras que la zona norte y sur posee, una vez más, los niveles más negativos.



### Resultados de mayor a menor

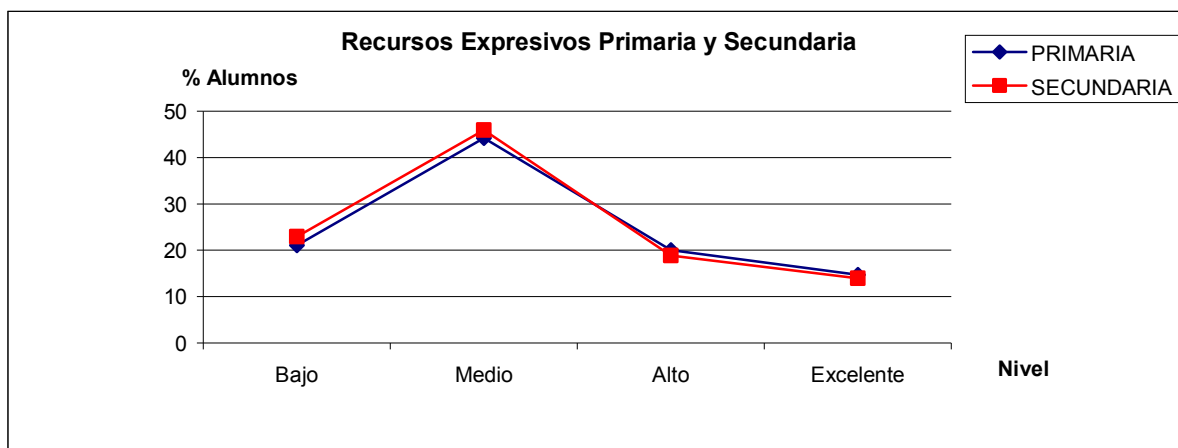
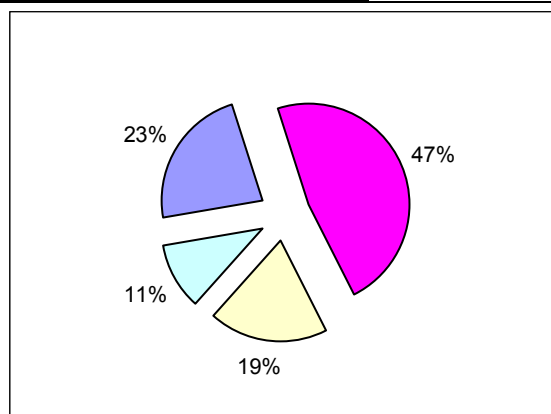
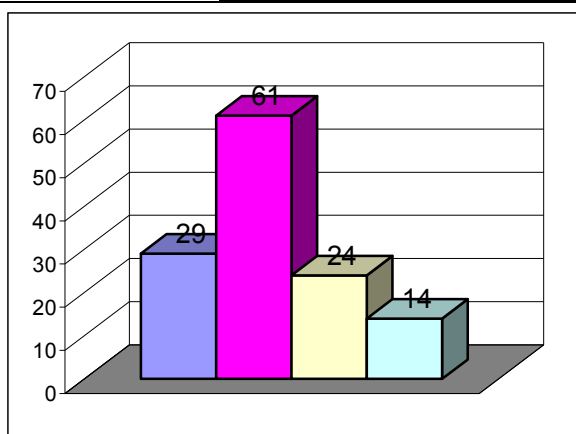
Primaria: medio (44%), alto=bajo (21% y 20%) y excelente (15%).

Secundaria: medio (44%), bajo (23%), alto (19%) y excelente (14%).

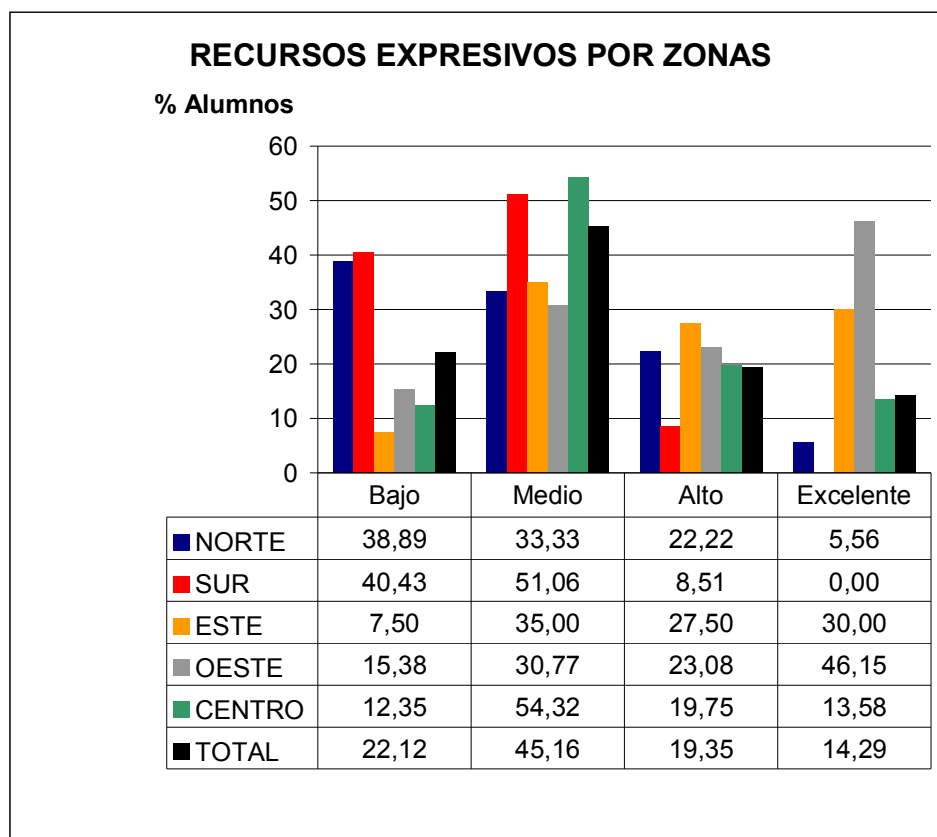


## RECURSOS EXPRESIVOS PRIMARIA Y SECUNDARIA

NIVEL	Bajo	Medio	Alto	Exc.
TOTAL	29	61	24	14
PORCENTAJE	23 %	47 %	19 %	11 %



En general: medio (47%), bajo (23%), alto (19%) y excelente (11%).



### Resultados de mayor a menor

- Norte: bajo (38,89%), medio (33,33%), alto (22,22%) y excelente (5,56%).
- Sur: medio (51,06%), bajo (40,43%) y alto (8,51%).
- Este: medio (35%), excelente (30%), alto (27,50%) y bajo (7,50%).
- Oeste: excelente (46,15%), medio (30,77%), alto (27,50%) y bajo (7,50%).
- Centro: medio (54,32%), alto (19,75%), excelente (13,58%) y bajo (12,35%).
- Total: medio (45,16%), bajo (22,12%), alto (19,35%) y excelente (14,29%).

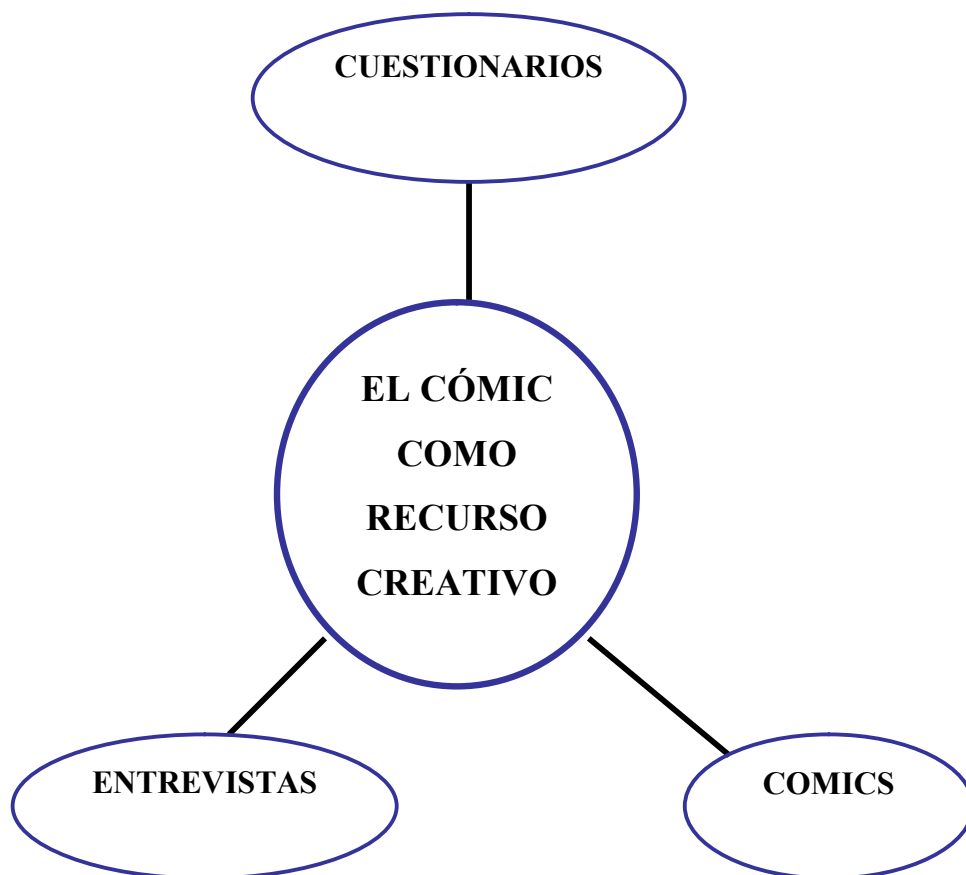
Destaca la diferencia de posiciones de los niveles en las zonas norte (resultados negativos) con la zona oeste (resultados positivos). En general son resultados medios y bajos con la excepción de la zona oeste y este que vienen demostrando su gran desarrollo de la creatividad a través de los trabajos.

## 9. Interpretación de los Resultados



## **9 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: TRIANGULACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

Con el fin de contrastar la información recabada, hemos optado por la triangulación de datos. Con este método, ponemos en común los datos obtenidos a través de las diversas estrategias de recogida de datos, de manera que aporten información sobre el objeto de la investigación.



EL CÓMIC HERRAMIENTA CREATIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ÓPERA			
ENCUESTAS ALUMNOS	ENTREVISTAS PROFESORES	CÓMIC: RECURSO CREATIVO	
<p>1. Opinión acerca de la ópera.</p> <p>2. Grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.</p> <p>3. Actitud hacia la ampliación de conocimientos sobre el género.</p> <p>4. Razones que han llevado a establecer las actitudes dadas en los alumnos.</p>	<p>1. Conocimientos básicos sobre ópera.</p> <p>2. Opinión sobre la necesidad del tratamiento de contenidos relacionados con la ópera.</p> <p>3. Grado de disposición a trabajar éste género a través de técnicas de educación plástica o de expresión escrita.</p> <p>4. Nivel de satisfacción respecto a la experiencia y otras propuestas.</p>	C. CREATIVO	<p>Flexibilidad</p> <p>Fluidez</p> <p>Originalidad</p> <p>Elaboración</p>
		C. NARRATIVO	<p>Relato</p> <p>Contenido</p> <p>Emoción Provocada</p>
		C. ICÓNICO	<p>Planos</p> <p>Personajes</p> <p>Recursos Expresivos</p>

## **ENCUESTAS A LOS ALUMNOS**

### **1. Conocer la opinión acerca de la ópera.**

La ópera ocupa el segundo y tercer lugar entre los tipos de música que menos gusta a los alumnos, opinan que es larga, aburrida y clásica, suponiendo que clásica sea un adjetivo peyorativo quizás semejante a pasado de moda, anticuado o viejo.

### **2. Determinar el grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.**

El grado de conocimiento que los alumnos tienen de la ópera y de conceptos relacionados con ella como compositores, títulos o tipos de voces, no es del todo bueno. En Primaria es mejor que en Secundaria, y en 5º mejor que en 6º. Por zonas tenemos los mejores resultados la zona Este.

En cuanto al medio por el que les ha llegado ese conocimiento, en la mayor parte de los casos les ha llegado a través del colegio e instituto y la televisión.

### **3. Tipo de actitud hacia la ampliación de conocimientos sobre el género.**

Si nos basamos en los datos generales, tenemos que hay porcentajes similares entre los alumnos que estarían dispuestos a conocer o ampliar conocimientos sobre ópera y los que no.

Sin embargo, por ciclos, vemos que destaca mucho la diferencia de resultados entre Primaria y Secundaria, ya que en Primaria, la mayoría de los alumnos estarían dispuestos a ampliar sus conocimientos sobre ópera y en Secundaria, la mayoría rechaza ampliar conocimientos (o simplemente adquirirlos).

Por sexos también se establecen diferencias, siendo aptitudes hacia el “sí” de mayoría femenina. Por zonas tenemos que es la zona norte la única en la que prevalece mayoritariamente el “sí” sobre el “no”.

### **4. Razones que han llevado a establecer las actitudes dadas en los alumnos.**

- En primer lugar, la ópera no es lo que más les gusta.
- En segundo lugar, no han tenido contacto con el género la totalidad de los entrevistados.
- En tercer lugar, el contacto que han tenido la mayoría de ellos con el género ha sido en el centro escolar, con las consiguientes limitaciones de espacio, tiempo y forma quizás no del todo adecuada.
- Prejuicios generalizados de rechazo.

Por tanto una primera razón es la falta de conocimiento o conocimiento sesgado de la ópera y otra razón podría ser el haber sido poco tratada y con recursos poco atractivos para los alumnos.

## **ENTREVISTAS A LOS PROFESORES**

### **1. Comprobar conocimientos básicos sobre ópera de los profesores**

Es suficiente para cubrir contenidos básicos para los alumnos.



### **2. Conocer la opinión de los profesores sobre la necesidad del tratamiento de estos contenidos.**

La opinión es que es positivo, lógico desde el análisis del currículo y su tratamiento sería recomendable que fuera globalizado con otras áreas.

### **3. Recoger el grado en el que los profesores de música estarían dispuestos a trabajar contenidos musicales a través de técnicas de educación plástica o de expresión escrita.**

Todos mostraron actitud abierta al trabajo en equipo con otros especialistas.

### **4. Saber el grado de satisfacción de los profesores respecto a la experiencia propuesta, si propondrían un sistema propio de trabajo conforme a sus necesidades y disposición a repetirla.**

Se mostraron satisfechos por ser un material práctico y motivador.

Añadieron propuestas de mejora como:

- Ampliación del número de sesiones,
- Refuerzo del plano lingüístico
- Simplificar si cabe más el argumento para hacer más sencilla su comprensión.
- Reducir el número de participantes en cada grupo a 2 o 3.
- Ampliar el formato a Din-A 3.
- Incluir soportes informáticos.

## **NIVEL DE CREATIVIDAD EN LOS COMICS**

### **COMPONENTE CREATIVO**

#### **Flexibilidad**

Valoramos la realización de trabajos con cierta transformación de lo ofrecido, se trata de ver si los trabajos han supuesto un cambio en lo establecido, un replanteamiento o una reinterpretación. Podemos entenderlo como que después de leer la historia los alumnos han cambiado algún elemento como el final, la caracterización esperada a priori de los personajes, decorados,...

Tenemos que el nivel en Primaria es medio-alto y en Secundaria medio-bajo. En general pues, los niveles de flexibilidad son medios en estas edades. Por zonas destaca el nivel bajo de la zona norte frente al medio del resto de las zonas de la Comunidad de Madrid.

#### **Fluidez**

Evaluamos la facilidad para generar un número elevado de ideas sobre el trabajo ofrecido, al tratarse de un material tan rico, valoramos la fluidez de ideas, de expresión literaria y de recursos visuales.

Esto se traduce en trabajos con cierta riqueza plástica, con detalles en los personajes, en los decorados de las viñetas, con párrafos, bocadillos, colores, sombras,...

En Primaria poseen mejor nivel que en secundaria, y en la zona Norte es donde peores resultados se han obtenido.

### **Originalidad**

Evaluamos la cantidad de respuestas originales a partir del material entregado, es decir, el número de comics diferentes a lo esperado. Las respuestas han sido numerosas y dirigidas a diferentes ámbitos: en la caracterización de los personajes, en la realización de la portada (con materiales diferentes como terciopelo), en la forma de vestir a los personajes, decorados,...

La cuantificación de los trabajos no debe obviar un hecho de suma importancia: la calidad de las respuestas ha sido en algunos casos elevada. Por lo tanto: a pesar de no tener un elevado número de respuestas originales, las que hemos obtenido poseen una importante carga de creatividad.

Los alumnos de Primaria poseen resultados de niveles medio y alto, mientras que en secundaria son de niveles medio y bajo. Destaca también el hecho de que en Primaria se obtengan resultados de un 19% de trabajos excelentes, frente a un 10% en Secundaria. Del mismo modo, es llamativo el dato de que en la zona Sur no exista ningún trabajo calificado como excelente.

### **Elaboración**

Hablamos del interés del alumno en embellecer su obra y darle buen acabado. Se han valorado los detalles y cualidades que determinan un cómic como bien acabado, o lo que es lo mismo, una obra bien hecha desde principio hasta fin (muchos de los trabajos estaban sin terminar y/o iban empeorando según avanzaba la historia). En este

punto confluyen varias circunstancias: falta de tiempo, poca cohesión de grupo, exigencias del profesorado,...

En Primaria el interés por la tarea bien acabada es mayor que en Secundaria (medio-alto frente a medio-bajo). Por zonas en general es medio-alto excepto la zona norte: medio bajo.

### COMPONENTE NARRATIVO

Valoramos el ámbito lingüístico, el cual recordemos que no fue trabajado con el apoyo del especialista de lengua o literatura.

#### **Relato**

Se evalúan trabajos con un mayor o menor número de viñetas con texto así como la calidad del texto: expresión, carga comunicativa y continuidad del hilo argumental.

-Hay relación entre los personajes, los conflictos y su resolución. Los diferentes elementos se enlazan al final de la historia para alcanzar una conclusión.

Los resultados son que en Primaria y Secundaria los resultados son más bien negativos ya que se sitúan entre los niveles medio y bajo con un 70% aproximadamente la suma de ambos. Por zonas se repite el resultado con índices algo mejores en la zona Este.

#### **Contenido**

Para evaluar las respuestas con contenido, en primer lugar debe haber relato: un mínimo de viñetas con texto, y a partir de ahí valoramos la inclusión de elementos que

básicamente son: la riqueza de vocabulario, uso de adjetivos y adverbios en la descripción y la relación con el argumento.

Los resultados es evidente que tienen mucho que ver con los del relato, es decir, se dan niveles negativos en ambos ciclos y en la mayoría de las zonas a excepción, una vez más, de la zona Este que obtiene iguales resultados en los niveles medio, alto y excelente (27,50%).

### **Emoción Provocada**

Los resultados obtenidos acerca de “emoción provocada” responden el uso de recursos expresivos que conmueven de alguna forma al lector. Esto es posible cuando:

- Se proporciona contexto a través del diálogo y de la descripción de las situaciones de manera que se crea ambiente para obtener una respuesta emocional del lector.

- Hay estilo directo, y uso de la exclamación y la interrogación para acentuar el sentido y crear atmósfera.

- Inclusión de ironía, dobles sentidos, sorpresa, humor, onomatopeyas, impacto o suspense.

Como se viene viendo, éste aspecto lingüístico tiene unos niveles bajos tanto en Primaria como en Secundaria y en prácticamente la mayoría de las zonas a excepción de la zona Este que posee el mayor porcentaje en el nivel alto (37,50%).

### COMPONENTE ICÓNICO

#### **Planos**

Siempre desde el nivel de desarrollo de los alumnos, se tienen resultados sobre aspectos como diferentes puntos de vista, ampliaciones de las imágenes, perspectivas, profundidad, diferencia de planos,....

Los resultados no son buenos y vemos que se repiten respecto al componente narrativo. Tanto en Primaria como en Secundaria los niveles son bajo y medio, sin embargo por zonas, tenemos que en las zonas Este y Oeste hay porcentajes elevados en niveles positivos: Este → Alto (35%); Oeste → excelente (38%). En contraposición tenemos porcentajes similares pero en niveles opuestos. Se trata de las zonas: Norte → Bajo (38,89) y Sur → Bajo (42,55).

#### **Personajes**

Los resultados relacionados con los personajes tienen mucho que ver con la creación o no de estereotipos, personalidad que imprimen a los mismos, caracterización y capacidad para otorgar vida al personaje.

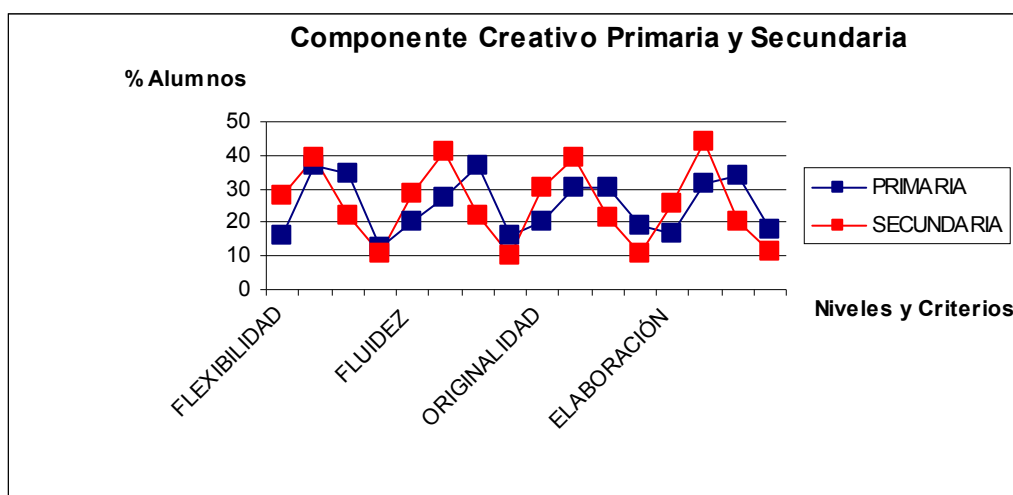
En este caso hay diferencias entre Primaria y Secundaria, de modo que se pueden calificar de mejores resultados los obtenidos en Primaria. Primaria posee el porcentaje de un 34 % de comics excelentes, frente a un 15 % en Secundaria. Las zonas con mejores resultados son la Oeste, Este y Centro, destacando una vez más con los porcentajes encontrados en las zonas Sur y Norte.

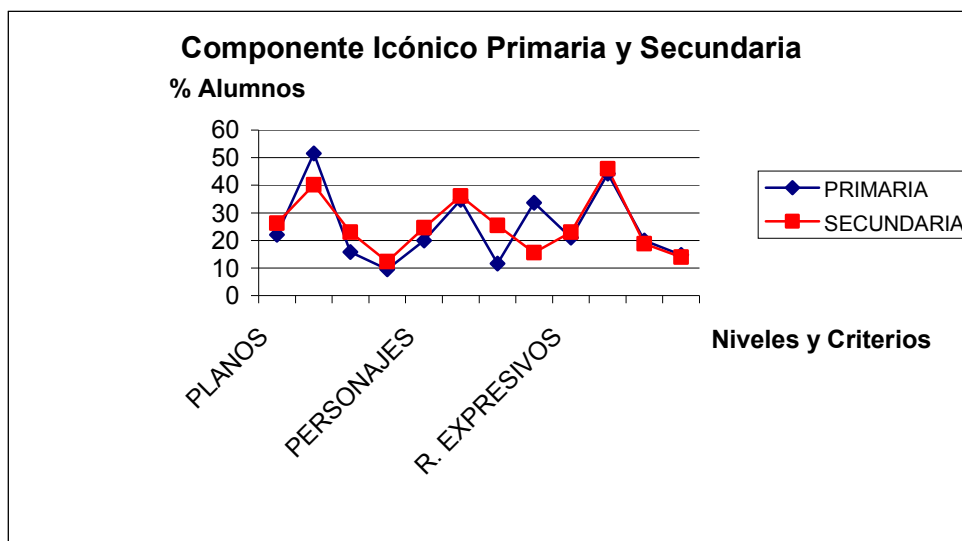
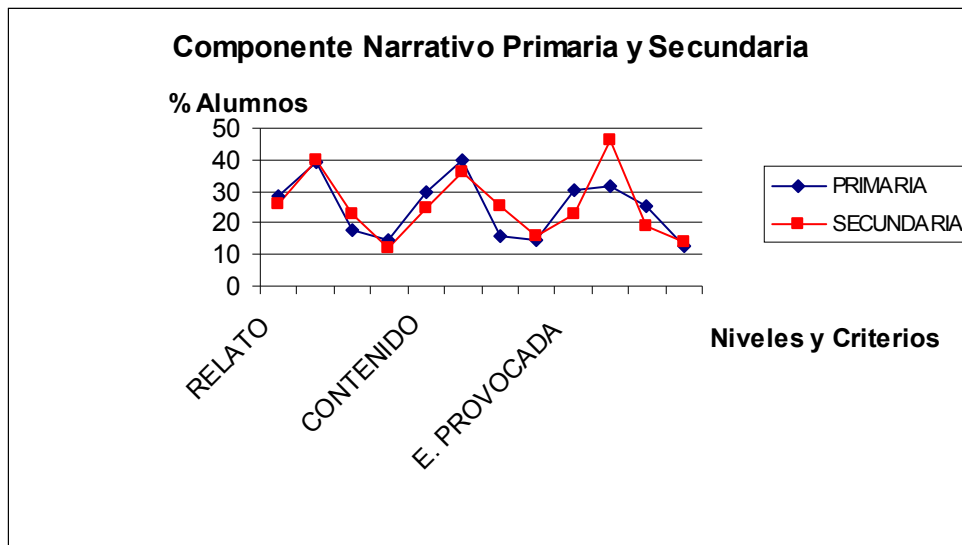
### Recursos Expresivos

Valoramos los datos obtenidos sobre el uso de símbolos cinéticos y signos icónicos. Dado que las imágenes son estéticas, el uso de estos elementos enriquece, apoya y refuerza el mensaje. Se trata de trazos y elementos que transmiten movimiento a los personajes y objetos, sensaciones, sorpresa, volúmenes de voz, se valoran también los gestos de los personajes ya que tienen una gran importancia para comunicar las distintas situaciones, además, están estereotipados.

Su uso en Primaria y Secundaria es mayoritariamente medio (con un 44% en ambos ciclos), y en el resto de niveles comparten porcentajes similares (alto y bajo 20% aprox. y excelente 15 % aprox.).

Por zonas destaca la zona oeste con el nivel mayoritario el excelente frente al resto que poseen mayores porcentajes en el nivel medio (y bajo en la zona Norte).





Una vez organizados y establecidos los resultados obtenidos, podemos pasar a su contraste e interpretación. Haremos uso de la tabla anteriormente expuesta para poder establecer relaciones.



EL CÓMIC HERRAMIENTA CREATIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ÓPERA			
ENCUESTAS ALUMNOS	ENTREVISTAS PROFESORES	CÓMIC: RECURSO CREATIVO	
<p><b>Opinión acerca de la ópera.</b> Es un género que no gusta, la consideran larga y aburrida.</p> <p><b>Grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.</b> En general medio (la mayoría conocen entre 1 y 3 o más compositores). Mayor grado en Primaria que en Secundaria. Información a través del centro y TV.</p> <p><b>Aptitud hacia la ampliación de conocimientos sobre el género.</b> Predisposición positiva mayoritaria en Primaria. Por sexos en el sexo femenino y por zonas en la zona Norte.</p> <p><b>Razones que han llevado a establecer las actitudes dadas en los alumnos.</b> Es un género poco aceptado. Falta de conocimiento. Estudio muy sesgado de la ópera. Prejuicios negativos generalizados.</p>	<p><b>Conocimientos básicos sobre ópera.</b>  Suficiente</p> <p><b>Opinión sobre la necesidad del tratamiento de contenidos relacionados con la ópera.</b>  Es positivo y necesario.</p> <p><b>Grado de disposición a trabajar éste género a través de técnicas de educación plástica o de expresión escrita.</b>  Abierta y positiva.</p> <p><b>Nivel de satisfacción respecto a la experiencia y otras propuestas.</b>  Elevado. Gran número de propuestas.</p>	C. CREATIVO	En general se dan niveles medios, resultando mejores en Primaria que en Secundaria. Por zonas destacan las zonas Este y Oeste positivamente respecto a la Sur.
		C. NARRATIVO	Resultados negativos en Primaria y Secundaria.  Lo mismo por zonas excepto la zona Este que destaca por sus resultados positivos.
		C. ICÓNICO	Nivel Medio en general. Se diferencia Primaria de Secundaria en la creación de los personajes con mejores resultados en Primaria.  Por zonas, poseen los mejores resultados las zonas Este y Oeste y los peores la Sur y Norte.

### **Resumiendo:**

La opinión de los alumnos acerca de la ópera es negativa, además le imprimen tintes peyorativos considerándola mayoritariamente aburrida. El grado de conocimientos es más bien bajo y demuestran tener poco interés por ampliar conocimientos (es menor el interés en Secundaria que en Primaria). Los profesores, especialistas o no, tienen suficientes conocimientos sobre ópera para aplicar la prueba, creen que son necesarios este tipo de conocimientos, están dispuestos a trabajarlos a través de éste u otro método y se sienten muy satisfechos con la actividad. En la evaluación de las pruebas, se obtuvieron resultados más bien negativos, podemos concluir que los alumnos en general no tienen niveles elevados de creatividad, sin embargo, esto no debe cerrar las puertas a futuros intentos. Estos resultados negativos han podido deberse a la falta de colaboración entre especialistas, a la falta de tiempo o al carácter novedoso de la prueba y en consecuencia, la poca experiencia en este tipo de trabajo.

### **En conclusión:**

Los alumnos disfrutan y aprenden con la actividad, les motiva y además adquieren nuevos conocimientos. Aunque no sabemos la opinión de los alumnos después de realizar la prueba (quedaría para una posterior investigación), sí conocemos las impresiones recogidas por quienes las aplicaron: los profesores. Ellos afirman que la actividad resultó grata para ambas partes y enriquecedora por diversos motivos: por la cohesión social, los conceptos desarrollados y la variedad metodológica añadida a su actividad docente. En vista de estos resultados, tenemos que la actividad se puede aplicar por su grado de interés para los alumnos y profesores, por la accesibilidad de los materiales, por la disposición positiva de los docentes a desarrollarla y por la consecución de elementos creativos hasta ahora no trabajados.

# **CONCLUSIONES**



## 10. Conclusiones



## 10 CONCLUSIONES

Para una mejor organización de las conclusiones, se han diferenciado tres secciones: Conclusiones Primera Parte correspondientes al estudio del Marco Teórico; Conclusiones Segunda Parte correspondientes a la Investigación Práctica y finalmente unas Conclusiones Generales que serán declaraciones breves y concisas ordenadas de mayor a menor importancia derivadas del trabajo realizado. En un último apartado, entraremos en la valoración del grado de consecución de los objetivos planteados y la utilidad del estudio para la enseñanza.

### 10.1 CONSIDERACIONES AL MARCO TEÓRICO

En nuestra investigación referida a la búsqueda de **antecedentes**, tenemos que existen muchos ejemplos de proyectos y experiencias pedagógicas en los que la música es un vehículo de aprendizaje, pero si hacemos una búsqueda más concreta dirigida a la ópera, tenemos que no hay tantos trabajos en ese sentido. Casi todos los proyectos pedagógicos a excepción del de “Mary Ruth McGinn”, trabajan como eje central la música, pero casi ninguno lo hace de manera específica con la ópera. En cuanto a los libros, sí se han encontrado un número considerable de ellos relacionados de un modo u otro con la ópera, si bien han sido pocos los que versaban exclusivamente de ella, a excepción de “La Flauta Mágica”. Las experiencias que se han llevado a cabo en los escenarios españoles han sido bastantes, considerando bastantes más de 15 títulos de óperas, bien específicamente infantiles o bien adaptadas; lo cual se traduce en un gran número de teatros y compañías que apuestan por este tipo de espectáculo. De todos modos, hay que señalar la dificultad para encontrar información sobre autores, argumentos y demás datos acerca de las óperas infantiles dada su actualidad.

A pesar de ser un género muy completo y con bastantes posibilidades, no se han encontrado gran variedad de soportes y medios audiovisuales que la traten, hay diversas páginas web en las que se trata, pero sin mucho desarrollo, excepto en [www.cuentameunaopera.com](http://www.cuentameunaopera.com). Tampoco podemos confirmar la existencia de tesis relacionadas directamente con la didáctica de la ópera, sí con el cómic, las Tic o la creatividad, de modo que no hemos partido de ninguna investigación previa explícitamente de la ópera como vehículo de aprendizaje.

En comparación con otros géneros como puede ser el teatro o la literatura, la ópera no está tan extendida en los ámbitos educativos, digitales, ni de ocio. Todavía tenemos que sorprendernos al comprobar que en una sociedad de consumo y de cultura del ocio, la ópera resulta una alternativa poco extendida, sobre todo si lo comparamos al consumo de música moderna o infantil, algo lógico por una parte, al cine o el deporte (hoy día se llega a ver “normal” pagar sumas elevadas por una entrada de fútbol y se considera “elitista” comprar una entrada de ópera que puede resultar mucho más económica).

En nuestras indagaciones sobre las conexiones entre **Educación artística y musical**, recordamos que el aprendizaje de las artes ha seguido modelos diferentes en correspondencia a una época y por consiguiente una cultura y unas necesidades muy concretas. A grandes rasgos, tenemos que desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, en el que aparecen las escuelas de arte, el alumno aprende a hacer lo que ve en el maestro y lo continúa. El arte es un oficio y consiste en el saber hacer. En el Renacimiento se fundan las academias; el artista ha de aprender las bases del arte, que se combinan con el talento personal del artista y así se producen las obras. En el Barroco las Academias de Bellas Artes se difunden por Europa. Con el clasicismo y las importantes aportaciones de Rousseau se desarrolla un pensamiento democrático punto de partida para importantes reformas educativas basadas en el aprendizaje a través de los sentidos. El músico, hasta ahora sujeto al patronazgo, pasa a ser libre, resultado de



una nueva sociedad burguesa y gracias al sustento de las academias. En el romanticismo y con las consecuencias de una sociedad industrializada, la enseñanza pasa a ser pública y generalizada, lo cual impulsa el aprendizaje, entre otras materias de las artes en estratos sociales hasta ahora analfabetos. Hay que destacar la obra Pestalozzi y Froebel que proponen como fundamento del aprendizaje la sensibilidad hacia el entorno a través de los sentidos, lo cual supone un gran avance para la enseñanza de las artes y la enseñanza general.

En el siglo XX y XXI, tenemos variados movimientos pedagógicos, a principios del XX destacan la Bauhaus que apostaba por una reforma de las enseñanzas artísticas como base para la transformación de la sociedad de la época y la Escuela Nueva. En adelante, no podemos definir un modelo pedagógico unificado ni generalizado, podemos establecer que se concibe el arte como expresión, no debiendo dar respuestas miméticas. Por tanto, el artista no debe partir de conocimientos previos, sino excitar su imaginación y su originalidad. La formación del artista consiste en que llegue a encontrar su estilo personal, su propia manera de expresarse.

En definitiva, vemos que las artes no son más que una consecuencia de los sistemas de vida y enseñanza de una sociedad, y hoy día, en sociedades altamente tecnológicas, se intenta dar un sentido práctico a la enseñanza y dirigido a alimentar esas necesidades. Pero sería un error pensar que una sociedad con individuos preparados sólo tecnológicamente vaya a ser una sociedad con capacidad para el desarrollo global. Se dejarían muchas parcelas sin desarrollar y eso conllevaría un empobrecimiento muy elevado de la cultura del siglo XXI.

También han sido necesarios estudios referidos a la **ópera**, hemos recopilado numerosas acepciones relacionadas con la ópera y sus tipos (ópera seria, bufa, ópera de cámara, Grand Opera, ópera inglesa, alemana, Zarzuela...) pero no hemos encontrado una definición de ópera infantil, a pesar de corroborar su existencia con casos muy

concretos que hemos visto en los antecedentes, lo más parecido que hemos obtenido es la palabra “ópera de títeres”. No sabemos si es porque es sumamente actual y no se ha recogido todavía en los textos o porque no está reconocida como sub-género dentro de la ópera; éste sería un tema interesante para investigar: el porqué no se sientan las bases y la definición de un género que es una realidad, puede que sea porque necesite pasar cierto tiempo antes de que se reconozca oficialmente.

Otra cuestión interesante es acerca del futuro de la ópera infantil, en vista de los resultados, la tendencia puede que sea la de su crecimiento y desarrollo, además debemos partir de una gran verdad: el teatro musical no está acabado; no es todavía un museo ni un arte elitista e inalcanzable. A pesar de que hace algún tiempo pareció haber un abismo infranqueable entre el teatro musical moderno y el público conservador que va a la ópera, ahora esta tensión va desapareciendo gradualmente, lo cual favorece a la ópera infantil. En los teatros de ópera, en los festivales y en los estudios, el teatro musical de nuestros días se está poniendo al alcance de una audiencia que tiene un interés constante por las últimas manifestaciones. Asimismo, la audiencia de la ópera tradicional se ha visto incrementada de manera sensible.

Otro aspecto fundamental en el marco teórico de la investigación supone el estudio de **El Cómic**. El hecho de que el cómic sea un producto de una sociedad actual, cercano, económico, divertido y familiar, asegura a priori el éxito de una propuesta pedagógica. Cuando se hace una primera aproximación al mundo de los comics, se descubre todo un abanico de posibilidades, encontramos gran diversidad en cuanto a la temática, a la finalidad con la que se elaboran, a los medios e incluso, de definiciones sobre él. En todo momento ha sido muy grato el comprobar cómo desde todos los aspectos de su estudio, nos confirman que el cómic es una herramienta “viva” en el sentido de versatilidad y adaptación al medio en el que nace, se desarrolla y se adapta.

Con este acercamiento, se abren muchas posibilidades sin salir del binomio ópera-cómic, cabe la posibilidad de emular al cómic en sus principios e insertar ejemplares en la revista escolar y como no, existe un medio idóneo como son las Tic (Tecnologías de Información y Comunicación), a través de las cuales se pueden divulgar y compartir cómics relacionados con el tema, nos referimos al webcómic.

Después de adquirir el debido conocimiento acerca del cómic, debemos situarnos en el **Marco Psicopedagógico** en el que se va a situar la investigación, tanto referido a la pedagogía general, como a la musical y artística. Tal y como venimos viendo, la educación artística y musical es el resultado de su época. Actualmente la situación se caracteriza por un gran relativismo estético, necesitamos comprender lo que está ocurriendo a nuestro alrededor, de detener mediante el raciocinio y la reflexión crítica el torbellino de ideas e imágenes que impacta a diario en nuestra inteligencia. Ya no hay modelos cerrados, hay un entrecruzamiento de propuestas, una revalorización del lenguaje simbólico, gestual o musical respecto al lenguaje literario, lo cual ha favorecido bastante la consideración y respeto de la artística en sus dos vertientes: la plástica y la música.

Está claro que todo lo escrito sobre pedagogía va a incidir en nuestra práctica, y eso nos obliga a reflexionar sobre los distintos enfoques. El principal referente es la corriente cognitivista, el alumno es participante activo y dueño de su propio aprendizaje. Además:

- En el procesamiento de información, los niños codifican la información a partir de elementos familiares, significativos, comunes a su vida diaria.
- El ejercicio siempre debe estar acompañado de señales de recuperación para poder codificar y memorizar la información. Nosotros planteamos varias sesiones, lo cual implica el trabajo constante con los personajes, momentos del

argumento, autores y datos relacionados con la ópera, además deben explicar a otros compañeros su trabajo, lo cual supone una seguridad y soltura que solo se logra con los conocimientos perfectamente asentados.

- Este proceso debe favorecer el desarrollo en todos los campos de la actividad mental del niño, *cognitiva*, *socioafectiva* y *psicomotriz*, que en nuestro caso se da de la siguiente manera:

*Cognitiva*: proceso de información con la lectura del argumento, comprensión y asimilación del mismo, razonar y dialogar acerca de la secuencia y la caracterización de imágenes, sobre diálogos, creación de mensajes en las viñetas,...

*Socioafectiva*: entablar diálogo con sus iguales sobre el argumento y la planificación del trabajo, imaginar las situaciones y los personajes, colores, formas, etc...

*Psicomotriz*: utilizar técnicas de dibujo combinando colores, formas, tamaños, perspectivas,...

En referencia a los estados que plantea Piaget, en nuestro caso qué mejor que unificar las artes con la música, donde intervienen todos los sentidos y con mayor presencia el oído y la vista. No cabe duda de que para llegar a eso, sabemos que hace falta un proceso que se verá afectado por las capacidades y características propias de su estado evolutivo. Si hablamos de la globalización tendríamos que remitir a Decroly. En cuanto a las aportaciones del “proyecto zero” el resultado es que consideremos la educación artística como un ámbito especialmente propicio para el desarrollo de otras habilidades

Pero en pedagogía no debe haber departamentos estancos en el que sólo se desarrolle un enfoque concreto, nosotros procuramos obtener lo mejor de los alumnos

con lo establecido en otras corrientes. Por lo tanto, respecto al enfoque humanístico, debemos aprovechar esa actitud innata de apertura de la que nos habla Montessori y ofrecer a los alumnos nuevas vivencias y sensibilizarles hacia nuevas maneras de expresión artística porque es ahora cuando los niños todavía no tienen muchos prejuicios ni estereotipos formados. En cuanto a la teoría de la Gestalt y las aportaciones de Rhoda Kellog, haremos lo posible por hacer una buena *gestalt* tratando de mostrar a los niños las óperas como un todo general positivo antes que detenernos en los detalles. Si empezamos con el argumento, largo y muchas veces tedioso, los niños pueden perder el interés y por consiguiente el gusto por disfrutar del género. Por tanto habría que buscar la manera de conseguir una idea positiva hacia la ópera, hacia el conjunto, para que de entrada, tuviéramos asegurada una conceptualización positiva. La pregunta es: ¿cómo?, ese sería un punto importante de estudio y práctica en el aula, nosotros hemos propuesto que fuera a través del cómic, de manera que presentamos la herramienta asegurando la motivación, y proponemos traducir el argumento en lenguaje icónico, pero sería interesante la búsqueda de más recursos para presentar la ópera de manera atractiva para los alumnos.

Pasando ahora al terreno artístico, tenemos que indudablemente la enseñanza en ambos campos, el musical y el artístico, ha estado influida por los descubrimientos y aportaciones en pedagogía, pero tampoco se escapa a nuestro conocimiento, el hecho de que las artes son objeto de discrepancias en cuanto a la consideración de qué es, para qué y cómo expresar el arte. Evidentemente, de estas posturas y de las aportaciones en psicología y pedagogía, se desprenden sistemas de enseñanza variados y a veces contrapuestos. De este modo, tenemos una trayectoria muy interesante en la pedagogía en las artes a partir del siglo XX, y se abren muchos caminos por los que poder investigar y actuar de manera globalizada la ópera y la plástica.

En nuestro caso, tenemos que en el plano de la pedagogía musical, no hemos podido identificarnos en ningún método en concreto, todos ellos comparten la tendencia

a la actividad en el alumno, es decir, la práctica musical. En cuanto a los objetos de estudio, tampoco hemos visto ninguno relacionado explícitamente con la ópera, recordemos que todos ellos están dirigidos fundamentalmente al desarrollo de elementos musicales como la lecto-escritura, la armonía, ritmo y melodía. Todo esto nos hace reflexionar sobre la necesidad o no de algún método específico que trate conceptos teóricos como la historia de la música o la ópera. En principio debería tenerse en cuenta, ya que la audición y comprensión de un género como la ópera es del todo imposible con alumnos de estas edades si no es a través de métodos atractivos y adaptados a ellos.

En cuanto a la enseñanza de las artes hoy en día, y en relación con nuestro trabajo, nos sitúan en una postura muy definida: se va a enseñar una técnica para activar multitud de capacidades que existen en el niño: autoexpresión, reflexión, creatividad, técnica, disfrute,.....en definitiva, no va a ser una mera producción, sino que hay muchos mecanismos que se van a poner en marcha con la práctica del cómic.

Este estudio psicopedagógico tiene su finalidad en la aplicación sobre una realidad educativa a la cual nos tenemos que adaptar, para ello es obligado conocer el **Marco Psicológico**, pues es gracias a él, al que debemos gran parte de nuestro éxito. Todas las artes se identifican con el desarrollo de la creatividad, la fluidez de ideas y el pensamiento divergente. La música al poseer unas peculiaridades tan específicas en la que confluye ciencia y arte, puede ser asociada tanto con el pensamiento divergente que desarrolla aspectos creativos, como con el pensamiento convergente de la inteligencia y el trabajo científico. Con las actividades propuestas con el cómic y el trabajo con el ordenador, nos hemos ocupado de ofrecer a los alumnos actividades creativas pues se da margen de libertad y apertura a soluciones nuevas y originales, pero, ¿como se supone que van a responder los alumnos?, ¿cómo es el adolescente creativo?. En el estudio y evaluación de la situación de aprendizaje planteada nos remitiremos a estas líneas intentando deducir con qué tipo de alumnos en términos de creatividad nos

encontramos, en qué grado son creativos, por qué y cómo podríamos ayudar a su mejora en el caso de que fuera necesario.

En el plano artístico, encontramos importantes declaraciones que vienen a confirmar la viabilidad de nuestro proyecto: para Gesell en estas edades al niño le gusta leer y contar historias de aventuras y fantasía y les complacen las actividades artísticas en grupo. Lowenfeld asegura que se deben utilizar métodos de cooperación grupal

Todo esto puede encontrar justificación con las obras elegidas, la variedad de argumentos y estilos ofrece una amplia gama de historias, sentimientos y situaciones en las que pueden verse reflejados de algún modo los niños y adolescentes. En “La Flauta Mágica” el tema es fantástico, algo muy cercano al pensamiento de los niños; complicada y divertida en “El Barbero de Sevilla”, con tema amoroso como centro de la obra; y emotiva y muy dramática en el caso de “La traviata”. Podemos, sin embargo, tener razones para pensar que factores como el tipo de música, la duración de las obras o el desconocimiento sean objeto de rechazo de las mismas, pero tenemos que las tres óperas, aunque no podemos decir que estén de moda, sí podemos reconocer títulos y melodías de algunas de ellas, tal es el caso de las tres óperas elegidas, además de sus títulos y autores, en general se reconocen algunos fragmentos de sus oberturas, algunas arias y algún argumento o temática de la ópera.

Y por último, no debemos obviar el **Marco Legal** en el que nos situamos, pues es el que nos va a dar los márgenes de aplicación de la propuesta referidos a cuestiones como horarios, objetivos y contenidos. Recordemos que en el momento del desarrollo de la misma, nos situábamos en un momento de transición y cierta incertidumbre entre la LOGSE y la LOCE en un primer momento, para pasar finalmente de la LOGSE a la LOE. De todos modos, a pesar de los cambios, podemos concluir que hoy día todavía estamos lejos de que la sensibilidad social entienda las artes como algo más que humildes adornos curriculares, equiparables a asignaturas como matemáticas o lengua.

Aunque la LOGSE y ahora la LOE, muestren ante sus planteamientos legales una enseñanza globalizadora, todavía no se ve en la práctica y no se llega al principal origen del problema: hace falta tiempo para desarrollar y alcanzar esos fines. Actualmente, tenemos que ver cómo desplazan suprimiendo horas lectivas asignaturas tan importantes como la música y la plástica, cuando al mismo tiempo hablan de calidad, integración, creatividad, desarrollo personal,...

La LOE, en cuanto a la Educación Artística, evidencia una falta de progreso total y nos lleva a sentir una gran decepción. Se trata por tanto de un retroceso que por consiguiente no contribuirá a mejorar la calidad de la enseñanza artística en España y que aumentará el desconocimiento y la falta de creatividad en los alumnos, base para la sociedad del futuro.

El recorte horario y la organización de asignaturas a lo largo de la ESO crea entre otros efectos la consecuente desmotivación por parte de los alumnos ante las asignaturas. De este modo se pone en evidencia algo tan serio como es la dignificación de las materias a todos los niveles y por todos los que constituimos la comunidad educativa: alumnos, padres, profesores y administración, cosa que en la actualidad no es patente, y con este proyecto de reforma creo que aún pierde en reconocimiento y dignidad, potenciándose aún más, si cabe, el analfabetismo en el ámbito de la visión espacial, conocimientos elementales de geometría y en el terreno artístico-creativo.

Por otro lado, en este sentido, también consideramos inaceptable la propuesta de currículo, al perderse el sentido de continuidad de la asignatura en el tránsito de la ESO, ya que se impartiría sólo en primero y en tercero de la ESO, dos horas a la semana, actualmente dos horas semanales en primero, segundo y tercero, quedando como asignatura optativa en cuarto, a elegir por los alumnos entre un total de ocho asignaturas. Se trata de una propuesta contradictoria, teniendo en cuenta que por un lado se reconoce en los objetivos y contenidos del currículo la cada vez más importante



formación del alumnado en aspectos muy relacionados con la música y las artes como el sentido crítico, creativo, de conocimiento de otras manifestaciones artísticas, y luego se desprestigia y “aparcen” las asignaturas como de “segunda categoría”. Además también contradictorio en el sentido de que se plantea un currículo tan denso y amplio que es imposible desarrollar en su plenitud con tal recorte horario, y con la infraestructura, sobre todo en el ámbito de las Tic, con la que cuentan la mayoría de los centros de ESO, que siendo realistas, no suficientemente dotados para salvar el nivel de exigencia en este terreno.

En otro orden de cosas, y subiendo un nivel en la organización educativa, pasaríamos al análisis de la formación del profesorado con la LOE, que en aras hacia la convergencia europea, de las siete especialidades de magisterio que existen, se pasará sólo a dos especialidades: Infantil y Primaria. Al desaparecer las especialidades nos encontramos con que si no hay el suficiente número de créditos, la educación musical en los alumnos de magisterio será más deficiente, lo que repercutirá sin lugar a dudas en su futuro alumnado.

### **10.2 CONSIDERACIONES SOBRE LA APLICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

En la segunda parte hemos determinado las características y organización del trabajo de investigación, concretando lo que iba a ser nuestro plan de trabajo, nuestro método y las metas marcadas. A continuación, hemos puesto en práctica lo planteado y recogido datos cualitativos y cuantitativos de manera que pudiéramos valorar de manera objetiva el grado de consecución de los objetivos propuestos y dar así respuesta a los interrogantes planteados. Pero ese punto será tratado en las Conclusiones Generales, ya que lo que ahora haremos será hacer balance de lo realizado hasta ahora, de manera que a modo de resumen, tengamos perspectiva de la labor llevada a cabo.

En la **puesta en marcha de la investigación** contamos en todo momento con la colaboración de los participantes en la aplicación del proyecto. En la recogida de datos, los instrumentos y documentos para recoger la información han sido rápidos, económicos y operativos, en general no ha habido ningún problema.

Los cuestionarios se pasaron a los alumnos sin hacer falta ninguna aclaración sobre las preguntas planteadas, lo cual facilitó su aplicación.

Las entrevistas siempre se hicieron semiestructuradas, ya que eso permitía no salirse del guión y al mismo tiempo permitía cierta libertad de expresión para el entrevistado. En algunos casos, tres en concreto, se enviaron por Internet, lo cual, frente a las grabadas, perdieron calidad como fuente cualitativa, pero no deja de ser una recogida seria, fiable, rápida y práctica de recogida de información. Los entrevistados sí mostraban mayor interés en hacer la encuesta por escrito que grabada, pero en la medida de lo posible, se intentó que la hicieran oral. La diferencia entre los que la hicieron oral y los que la hicieron por Internet, es decir, por escrito, ha sido significativa porque aunque la recogida de datos no verbales como gestos u otras situaciones no ha sido significativa ni digna de mención, sí lo ha sido la locuacidad con la que se han expresado los primeros, y eso ha dado como resultado mayor aporte de información.

Los comics fueron las pruebas más extensas, para su aplicación se facilitaron guías para el profesor y material organizado y fotocopiado. También se le hizo entrega a cada profesor del DVD correspondiente de cada una de las óperas, de manera que lo pudieran utilizar en sus clases como refuerzo y siempre a posteriori del trabajo con los comics. En cuanto a la temporalización, a todos los profesores les pareció bien llevar a cabo la experiencia, pero todo el profesorado coincidió en que el trimestre elegido: el tercero, puede que no fuera el más indicado, ya que hay unos objetivos y contenidos que cubrir y con el proyecto, por muy enriquecedor que resulte, no los cubre, lo cual somete

a cierta presión a los docentes. Sería conveniente recomendar llevarlo a cabo en el segundo trimestre de curso.

Los Alumnos: se trata de una generación nacida en el consumismo, en un momento de gran desinterés por el estudio y con muy poca capacidad de esfuerzo por lograr ciertos objetivos académicos. Sin entrar en estudios sociológicos, sí podemos partir del hecho de que son alumnos con todas las necesidades básicas cubiertas y con un elevado grado de disfrute de bienes y productos a priori no necesarios como son la ropa, Cds, Mp3, Mp4, móviles,...

Esto nos hace enfrentarnos con un grupo de población diferente a la conocida anteriormente, resultado de una sociedad de consumo en la que muchas de las necesidades son creadas, y otras, que sí lo son en realidad no están cubiertas, como son la responsabilidad, el esfuerzo, la independencia o el sentido crítico. Todas las generaciones han tenido su diferencia con las anteriores y lo que debe plantearse el campo educativo es cómo afrontar los nuevos cambios para incidir en su mejora de cara a la formación de las nuevas sociedades que ellos formarán.

Los Profesores: se da la circunstancia de que algunos profesores poseen una amplia formación musical, tenemos que 4 de ellos son licenciados en Musicología, sin embargo, en aquellos casos en los que no era así, ya que había algún profesor de Plástica y de Primaria, no ha sido impedimento para su trabajo y ha demostrado un alto índice de satisfacción.

Los Centros: los centros, salvo la excepción de uno en Morata de Tajuña, no han mostrado impedimento al desarrollo de la experiencia. Se ve en los resultados como hay diferencias muy llamativas entre centros de unas zonas como la zona Sur y Norte con resultados mayoritariamente negativos con otros como las zonas Este y Oeste con resultados principalmente positivos.

De los **Criterios de selección de las óperas** ya hablamos en el punto 7 (Aplicación de la Investigación), no obstante, este apartado necesita un tratamiento a modo de resumen para concluir con una idea más general de las razones que nos han llevado a elegir éstas y no otras óperas.

- ***Interés musical:*** la representatividad de las obras es indudable por la variedad de estilos, la riqueza, el valor compositivo y el peso de los compositores. Todos estos, suponen un conjunto de factores que hacen de estas obras de una calidad inestimable.

*Los estilos musicales y elementos musicales que intervienen:* los siglos XVIII y XIX suponen un amplio abanico de estilos musicales a los que no escapa la ópera. En nuestro caso, pasamos por una ópera del clasicismo aunque innovadora para su época, por una ópera bufa y finalmente una ópera romántica de mediados del XIX perteneciente al bel canto. En todas ellas se incluyen elementos como son los tipos voces de los cantantes y su relación con los personajes, el argumento y determinadas situaciones. No es lo mismo un Bajo Bufón que un Tenor, o una soprano de coloratura a una contralto, además es interesante el tratamiento de la voz hablada para establecer ritmos y fragmentos más ágiles en el drama. En las tres óperas tenemos un interesante reparto de voces asociadas a personajes y situaciones que nos van a dar muchas posibilidades a la hora de comprender una obra tan global como es la ópera.

Por último, *los compositores* no son nada desconocidos, o por lo menos, no lo deberían ser, de modo que partimos de un buen punto de partida: la popularidad. A partir de ahí se puede investigar y ampliar el conocimiento de los mismos. Ninguno de los tres deja indiferente a quien les conoce, no sólo por sus vidas, sino por sus obras, y es ahí donde ahondaremos más en su estudio.

- ***Interés literario:***

Los argumentos, aunque en sí hay que reconocer que es inherente a una ópera la complicación de su trama, sí difieren en cuanto a temática y dramatismo, lo cual no deja de ser interesante por las posibilidades críticas que puede ofrecer a los alumnos, a mayor variedad, mayor capacidad para la formación de opiniones al respecto.

Los personajes, principales con los que trabajamos ofrecen una amplia y variada sinfonía de personalidades, caracteres, y realidades sociales que no escapan a la realidad en algunos casos y a la fantasía en otros, y que de todos modos, responden a un mundo de imaginación y fantasía implícita todavía en el mundo interior de los niños y adolescentes de la edades con las que trabajamos (10- 14 años).

- ***La puesta en escena*** de una ópera, hay que decir que es parte fundamental de la misma, el arte de proyectar elementos artísticos que enriquezcan el mensaje dramático es una fuente muy rica a tener en cuenta en el aula. Aunque en este trabajo no se haya tratado específicamente, sí es interesante tener la opción de trabajar con elementos plásticos que conformen un decorado, en la representación escénica en caso de que se lleve a cabo. Si no fuera así, no deja de ser imprescindible el dedicar un espacio importante al tratamiento y estudio de la escenografía y otros elementos que intervienen en una ópera: decorado, vestuario, peinados, maquillaje, iluminación, efectos especiales.... Las tres óperas elegidas ofrecen una amplia gama de decorados, que aunque dependen del escenógrafo, sí se suceden escenas y circunstancias que en potencia ofrecen gran diversidad e interés plástico.

### 10.3 CONCLUSIONES GENERALES

Venimos insistiendo en la necesidad de dar solución a un problema planteado y respuesta a unos interrogantes y a los objetivos generales planteados. Todas las conclusiones están relacionadas directamente con las preguntas de la investigación, con los objetivos generales que se desprenden de éstas, y por ende, con la declaración del problema. Están distribuidas en párrafos cortos, numerados y ordenados de mayor a menor en importancia.

#### **Planteamiento del problema**

Recordemos que el problema que abordábamos era la falta de tratamiento de la ópera en el Tercer ciclo de Primaria y Primer ciclo de la E.S.O. Y tenemos que esto es debido a la falta de tratamiento en los planes de estudio marcados desde el Ministerio que no se plantearon en la LOGSE ni en la actual LOE.

#### **Respuesta a los interrogantes**

##### **1. ¿Es posible la enseñanza de la ópera a alumnos de 10 a 14 años a través de comics de una manera motivadora y creativa?**

La actividad propuesta se puede aplicar por su grado de interés para los alumnos y profesores, por la accesibilidad de los materiales, por la disposición positiva y capacidad de los docentes para desarrollarla y por el tratamiento de elementos creativos hasta ahora no trabajados.

Dejando de lado la propuesta y centrándonos en el objeto de aprendizaje (la ópera), vemos que también es posible su desarrollo en este grupo de alumnado, la carencia en su conocimiento es muy grande, por lo tanto queda justificada su necesidad. Su

desarrollo sería posible ya que el conocimiento de los profesores es suficiente y su predisposición positiva.

**2. ¿El método propuesto es motivador y cercano al alumno y los profesores?.  
¿Se ajusta a la realidad educativa: nivel psicológico, nivel de intereses de los  
implicados, efectivo, rápido, ágil, barato, fácil de manejar y de entender?**

A partir de las encuestas y de los resultados obtenidos en la evaluación de los comics concluimos que el método propuesto es motivador y cercano al alumno, ya que:

Para el profesor es barato, fácil y práctico, además de desarrollar diversas capacidades y contenidos da autonomía a los alumnos. Para los alumnos es manejable y familiar. Desarrolla la creatividad poniendo en marcha mecanismos mentales creativos.

Los resultados nos indican que en el plano creativo general en el que medíamos la flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración, hay mejores resultados en los alumnos de Primaria que en los de Secundaria. En cuanto a la creación literaria y plástica, los niveles son en general inferiores tanto en Primaria como en Secundaria, sobre todo los referidos al plano literario.

Respecto a las zonas, tenemos que siempre se han mantenido con los mejores resultados las zonas Este y Oeste de la Comunidad de Madrid, y con los peores resultados las zonas Norte y Sur.

**3. ¿Ofrece alternativas para el tratamiento de otros contenidos musicales y  
no musicales, y para un desarrollo integral de los alumnos?**

El empleo de cómic para el desarrollo de otros contenidos musicales y no musicales es posible y perfectamente viable. Para ello nos basamos en el estudio de las

posibilidades y características del material, de los antecedentes y de la situación actual en educación. Además nos apoyamos en los resultados obtenidos de la evaluación de los mismos: de ellos surge la necesidad de la puesta en marcha de mecanismos creativos que, en vista de los resultados, deben ser mejorados. En “Los lenguajes de la imagen”, Barbieri (1993), se relaciona el cómic con otros ámbitos artísticos como la música y el teatro, lo cual apoya esta idea y corrobora su capacidad para mimetizarse con otras formas de expresión, y por tanto, con otras áreas educativas fuera de las tradicionales como la plástica. Con nuestra propuesta, hemos venido a confirmar lo que se establece en este escrito.

#### **4. ¿Amplía el currículum escolar sin mermar el existente?. ¿Tiene capacidad de aplicación a una amplia gama de alumnado?**

##### ***4.1 ¿Amplía el currículum escolar sin mermar el existente?***

La propuesta realizada amplía el currículum, pero su tratamiento merma el cumplimiento de las programaciones planteadas en el curso, ya que no se dispone de tiempo ni cabida en unos planes oficiales.

A partir de las opiniones emitidas en las entrevistas y del estudio de un Marco Legal que apoye su tratamiento, vemos que el estudio de la ópera y el trabajo con los comics necesita un tiempo y un apoyo institucional. La LOE no es una reforma radical para la artística, como sí lo fue en 1990 la LOGSE, sino una adaptación exigida por los nuevos planes europeos. De todo lo dicho anteriormente, se desprende:

- 1) La viabilidad de la propuesta.
- 2) La capacidad de desarrollo de elementos creativos en los alumnos.
- 3) La gran carga de motivación para los alumnos.



- 4) La necesidad de ampliación de contenidos sobre ópera no sólo por el desconocimiento generalizado, sino por los prejuicios y actitudes establecidos ante ella.

Pero lamentablemente las posibilidades de desarrollo del proyecto son escasas, la administración no ofrece el marco necesario: no hay tratamiento curricular ni horario suficiente. Éstas son las conclusiones más importantes a las que hemos llegado, pero no son las únicas, a continuación hacemos un desarrollo de algunos aspectos de interés.

### *4.2 ¿Tiene capacidad de aplicación a una amplia gama de alumnado?*

Los comics se han desarrollado sobre una población de unos 420 alumnos de las diferentes subdirecciones de Área de la Comunidad de Madrid. Ha sido llevado a cabo sin ninguna incidencia, por tanto, es un método que puede ser aplicado a una amplia gama de alumnado.

## **5. ¿Cuál es el grado de conocimiento del género de los alumnos?. ¿Cuál es la opinión y actitud de los alumnos hacia la ópera. Causas y condicionantes?.**

### *5.1 ¿Cuál es el grado de conocimiento del género de los alumnos?*

Los conocimientos que tienen los alumnos de la ópera son muy elementales, dependiendo del curso y de la zona van cambiando, siendo los más elevados los de los alumnos de 5º y en la zona Este.

### 5.2 ¿Cuál es la opinión y actitud de los alumnos hacia la ópera. Causas y condicionantes?.

La opinión que los alumnos tienen de la ópera es en la mayoría negativa, les resulta larga y aburrida. La actitud que demuestran es de cierto rechazo dependiendo del curso y del sexo. A edades más elevadas, menor interés por el género. En cuanto a sexos, las niñas se muestran más abiertas a la ampliación de conocimientos.

En cuanto a las causas, podemos determinar que sean fundamentalmente su falta de trabajo en los centros escolares y las aptitudes generalizadas que están extendidas socialmente. Lo podemos comprobar cuando vemos en las encuestas calificaciones hacia la ópera muy negativas. Se da también la circunstancia de que a pesar de ser sus conocimientos bastante elementales, o nulos en muchos casos, su predisposición a ampliarlos es más bien negativa, hay alumnos que no han tenido ningún contacto con el género y a pesar de eso, NO están dispuestos a conocer nada relacionado con la ópera. También coincide la circunstancia de que estos alumnos emitieran opiniones bastante peyorativas de la ópera a pesar de su desconocimiento hacia ella.

### **6. ¿Los profesores de música ven necesario el tratamiento de este tipo de contenidos? ¿Influye el grado de conocimiento, la falta de método, horarios o contenidos mínimos exigidos?.**

En base a los resultados, los profesores de música y alguno de plástica, aceptan el tratamiento de la ópera en sus planes de estudios.

El trabajo de la misma se puede llevar a cabo partiendo de los conocimientos generales de los profesores, pero surgen problemas de base como es la falta de tratamiento en el Marco Legal, falta de métodos y problemas de tiempo para llevarla a cabo.

#### **10.4 GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y UTILIDAD DEL ESTUDIO**

Lo que en este punto nos planteamos es si nuestra investigación ha servido para el logro de unos objetivos planteados a partir de unos interrogantes, en una situación educativa y cómo han incidido en su mejora. En nuestro caso se trata de mejorar las técnicas empleadas en el área de música para profundizar en temas que hasta ahora no se habían tratado en las aulas de Primaria y Secundaria: la ópera. Los objetivos planteados para este fin eran muy concretos, están numerados y en íntima relación con los interrogantes a los que acabamos de dar respuesta. Veamos el grado de consecución de los mismos:

- 1. Acercar a los alumnos al mundo de la ópera a través de técnicas creativas y motivadoras de expresión plástica.**

Se ha logrado, ya que los resultados de las pruebas nos lo confirman. A partir de la aplicación de los comics, los alumnos han tomado mayor contacto con la ópera de manera motivadora y creativa.

- 2. Ofrecer herramientas didácticas accesibles y motivadoras tanto para los alumnos como para los profesores.**

Los comics son materiales accesibles y cercanos a alumnos y a profesores, resultan de bajo coste para los centros y ofrecen la posibilidad de trabajo productivo de los alumnos por ser elementos familiares a ellos.

3. **Impulsar el tratamiento curricular de la ópera en los planes de estudio y generar nuevas actitudes tanto profesionales como administrativas hacia el tratamiento de la ópera en el aula.**

Los resultados de esta investigación demuestran la buena disposición del profesorado a su tratamiento y la enorme importancia para el desarrollo de los alumnos. Las consecuencias del tratamiento de la ópera en Primaria y Secundaria son tan importantes, que los organismos oficiales deberían impulsar tratamiento en los planes de estudio. Para ello haría falta contar con mayor número de horas para las asignaturas de música y artística, y una disposición clara y abierta a la educación de ciudadanos creativos.

4. **Conocer la opinión de los alumnos acerca de la ópera y determinar el grado de conocimiento de los alumnos sobre el género.**

La opinión y el conocimiento de los alumnos sobre ópera es muy negativo y bastante elemental, lo cual nos debería hacer reflexionar sobre la importancia de su tratamiento en las aulas.

5. **Conocer la opinión de los profesores sobre el método propuesto y recoger opiniones y propuestas.**

Los profesores que han desarrollado la propuesta han mostrado su satisfacción general por el desarrollo de contenidos tanto conceptuales, como instrumentales y actitudinales. De todos modos, se han recogido sugerencias como son el cambio de formato, como son viñetas más grandes en el caso de Primaria, otras opciones de trabajo como son las Tic (Tecnologías de Información y Comunicación), mayor número de horas para el trabajo, o bien compartir la experiencia con otras especialistas: música-plástica-literatura entre otras.

# 11. Aportaciones a Futuras Investigaciones



## **11. APORTACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS A FUTURAS INVESTIGACIONES Y A LA ENSEÑANZA**

### **11.1 LAS TIC (Tecnologías de Información y Comunicación)**

El ordenador puede ofrecer la posibilidad de transmitir de forma atractiva la información que se requiera mediante un programa de enseñanza programada, programa hipertexto, hipermedia....También son interesantes las aplicaciones informáticas de Internet.

El mundo de la información y la comunicación nos rodea de manera constante en todos los ámbitos de nuestra vida, y cómo no, en la del alumno. La tecnología está avanzando a un ritmo vertiginoso y resulta de gran interés en la educación no sólo por las implicaciones en el ámbito educativo propiamente dicho, sino por su componente motivador, dado el interés que reviste en los alumnos y las habilidades y destrezas que son capaces de desarrollar en este campo.

De este modo se nos hace de vital importancia y casi de obligada mención, la posibilidad de ampliar, acompañar o basar temas como el tratado en la tesis a partir de las TICs. El potencial es innegable, su avance y el desarrollo en concreto de Internet, amplían posibilidades para producir y crear materiales para procesos de enseñanza-aprendizaje, ofrece recursos tanto para el profesorado como para el alumnado, da nuevas y renovadas alternativas a la realidad cambiante y diversa de la educación actual, y potencia el trabajo en grupo y la relación con otros proyectos y colegas (tanto profesores como alumnos). En definitiva, tal y como asegura Andrea Giráldez (2005: 137) *“las posibilidades del “aprendizaje digital” en el ámbito de la educación musical son inmensas, y cuando éste es implementado correctamente conforma un entorno de aprendizaje altamente dinámico y participativo”*.

Centrándonos en la utilización de Internet, podemos asegurar que contribuye a la integración de las TICs en el aula de música y plástica, algo relativamente novedoso dado el tiempo que lleva en vigencia y las características propias de las áreas: eminentemente prácticas y por tradición de trabajo corporal (interpretación musical y expresión plástica manual).

Internet nos ofrece la posibilidad de buscar autores (pintores y compositores), obras, argumentos, imágenes, colores, sonidos, ficheros de audio y otros muchos elementos. El profesor puede elaborar WebQuests (WQ; literalmente “investigación en la Web”), diseñar unidades didácticas basadas en Internet o en las Tics, elaboración de hojas de trabajo con listas de preguntas y direcciones de páginas Web para que el alumno busque las respuestas, consulta de revistas virtuales y otros muchos más recursos pedagógicos.

La ampliación de nuestro proyecto ópera - plástica partir de recursos tecnológicos queda justificado en el momento en el que las actividades propuestas sean educativas, correspondan con los objetivos planteados, y cuando los medios y recursos permitan conseguir que el alumnado llegue a algo a lo que antes no podía llegar y además de forma motivadora y eficaz.

### **11.2 DIFERENTES MANERAS DE TRABAJAR EL COMIC**

Una de las posibilidades de ampliación de la investigación, es la continuidad dentro del trabajo con el cómic a través de diferentes métodos o vertientes, algunas pueden ser:



### **Recomponer una historieta a partir de las viñetas sueltas.**

Se puede crear, deducir o aprender un argumento a partir de fragmentos del mismo, así además se trabaja el desarrollo de la capacidad de captación de una idea central a partir de una serie de elementos. Otra posibilidad puede ser dar todas las viñetas recortadas y sueltas para que ellos las coloquen en el orden.

### **Creación de textos para una historieta.**

Los alumnos pueden ser los propios autores de las viñetas una vez oído y visto una ópera, incluso la pueden inventar completamente. Se trabajaría la capacidad creativa y el trabajo cooperativo.

### **Diferentes posibilidades de trabajo del cómic**

- 1.- Hacer un tebeo a partir de un guión dado. Se da un guión a los alumnos que, bien individualmente, bien por equipos, realizan la historieta. La fuente de guiones más fácil son los mismos tebeos. El profesor puede elaborar un "post-guión". A partir de este tipo de datos, se les solicita que se elabore la historieta.
- 2.- Hacer un tebeo a partir de un argumento sin dar una plantilla de viñetas.
- 3- Producir argumentos para tebeos.
- 4.- Convertir argumentos en guiones.
- 5.- Realizar un tebeo presentando cada uno de los pasos intermedios: argumento, guión, bocetos, historieta final.

6.- A partir de un tebeo, obtener su "post-guión"; estructuración de viñetas, planos, personajes, códigos, etc.

7.- A partir de un tebeo escribir su argumento.

8.- Iniciar un cómic con un argumento de ópera y que ellos lo terminen.

9.- Dejar viñetas en blanco intercaladas para que las rellenen.

### **Ejercicio de dibujo**

A partir de las descripciones verbales, y sobre las fotocopias de los óvalos del rostro, representar cada uno de los gestos descritos. También cabe solicitar la creación de nuevas expresiones a partir de los elementos dados, o marcar pasos intermedios entre llanto y risa, etc.

### **Selección de viñetas altamente significativas**

A partir de la colección de varias historietas de un mismo personaje, seleccionar 2 ó 3 viñetas altamente significativas de la personalidad y comportamiento de los protagonistas.

### **Un posible proceso a seguir podría ser el siguiente:**

1.- Lectura por los alumnos de modo individual, de dos o tres historietas del personaje en cuestión.

2.- Definir la tarea a los alumnos, para que seleccionen las viñetas más representativas.

3.- Cada pequeño grupo informa al grupo-clase de las razones por las que considera significativa la viñeta seleccionada.

4.- Debate del grupo-clase acerca de la importancia de cada una de las viñetas seleccionadas.

5.- Determinación global, mediante acuerdo entre todos los alumnos o, en último término, por votación.

### **Cómic y Tics**

➤ “Comic Life de Plasq” pone en nuestras manos una herramienta muy sencilla para realizar cómics o historietas. Además, hablamos sobre algunas posibilidades del desarrollo de trabajos basados en esta forma narrativa que combina texto e imagen. El Comic Life, como indica su nombre, es una aplicación de Plasq con la que se pueden crear fácilmente cómics a partir de fotografías y dibujos digitalizados. El programa se integra con la biblioteca de iPhoto, así como con el sistema de archivos gracias a lo cual es muy fácil incorporar el material a nuestros proyectos.

A pesar de su orientación a la maquetación de cómics, en realidad lo podemos utilizar para crear muchos tipos de materiales y para los alumnos puede ser una herramienta mucho más cómoda y divertida con la que elaborar sus trabajos. El programa es sencillo de usar y está lleno de detalles graciosos que ayudan a que el trabajo con él sea muy agradable.

➤ Descargas en youtube de fragmentos de ópera.

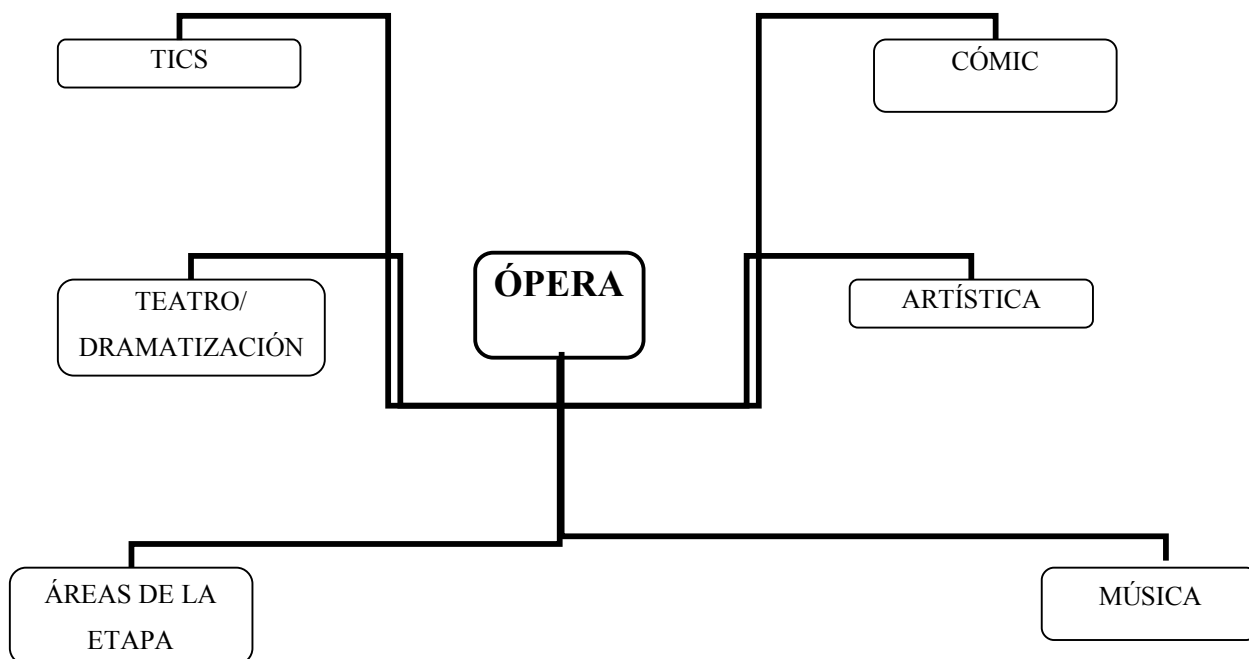
➤ Hacer un vídeo o una animación

### **11.3 ACTIVIDADES DIVULGATIVAS**

Una de las características de la actividad docente es la formación continua del profesorado. La actividad llevada a cabo con los alumnos, así como los datos obtenidos en la investigación han sido objeto de divulgación en el curso “La ópera como elemento integrador en la enseñanza. Propuesta para trabajar de forma cooperativa en un centro integrado”. Este curso, llevado a cabo en el Centro Integrado “Padre Antonio Soler”, ha tenido su continuidad con el seminario “La ópera como centro de interés” en el cual, se organiza el montaje de la ópera “El diluvio de Noé” de manera integrada en todo el centro, un centro con la característica de incluir en su plan de formación enseñanzas generales de Primaria y Secundaria junto con enseñanzas musicales. La obra se llevó a cabo en el Teatro Municipal de Collado Mediano el 27 de Marzo de 2009.

### **11.4 POSIBILIDADES DE TRABAJO CON LA ÓPERA**

Tal y como venimos demostrando, la ópera ofrece multitud de posibilidades a la hora de su tratamiento en un centro educativo. Las diferentes áreas y la variedad de técnicas con las que contamos hoy día, posibilitan una profundización sobre el género global y factible. A continuación, se ofrece sólo una idea de lo que puede suponer el concepto en un centro, su desarrollo puede ser en Primaria, en Secundaria, a lo largo de un curso escolar, de un trimestre o un mes y las óperas a tratar pueden ser varias o sólo una. Lo que vemos a continuación es sólo un ejemplo de lo que podría suponer la ópera en un centro, estando abierta, como no, a multitud de posibilidades.



### 11.5 APORTACIONES A OTRAS INVESTIGACIONES

El estudio planteado, aporta muchas e interesantes posibilidades educativas por cinco razones muy concretas:

- 1) Se demuestra la viabilidad y el alto grado de satisfacción de su aplicación en las aulas.
- 2) Se constata la posibilidad de formación a profesores, creación de seminarios y su desarrollo a través de proyectos como el descrito, al que sin duda contribuyó notablemente la ópera asociada al cómic trabajada previamente.
- 3) Aunque la investigación es completa, deja muchos aspectos por desarrollar como es el estudio de las opiniones de los alumnos después de la aplicación de los cómics, el estudio de otras posibilidades de aplicación del género, su

desarrollo en otras edades, el estudio de los alumnos a través de sus propias creaciones,.....

- 4) La revisión bibliográfica confirma la necesidad de estudiar el tema ya que aunque no hay muchos estudios previos relacionados con el tema, sí hay experiencias con resultados satisfactorios que lo confirman. Por lo tanto, es casi una necesidad el aportar datos rigurosos y fiables a un tema tan positivo para la educación.
- 5) Por otro lado, tenemos los intereses de mercado, lo cuales demuestran que la ópera entre el público infantil es un hecho y por tanto su estudio no es contradictorio con la realidad en la que vivimos. Retomando los datos de la primera parte de la investigación, tenemos que destaca el volumen de producción de libros para niños sobre ópera y las producciones operísticas adaptadas para ellos, puede que sea el resultado del mercado consumista y de la ampliación del consumo para el ocio que se está ampliando al público infantil. Puede que el resultado de la cultura del ocio se haya extendido al público infantil y con ello, también se hayan diversificado las formas. La prueba es que los teatros y demás entidades son al fin y al cabo empresas, y todo lo hacen en base a estudios de mercado, habrá producciones más o menos arriesgadas, pero todo se hace dentro de una lógica de ganancias aseguradas. De esto concluimos que la ópera infantil es un campo con posibilidades de desarrollo, y por tanto, con posibilidades de estudio.

Finalizada la investigación, se crean muchos interrogantes que deberían ser resueltos en investigaciones posteriores. Tales son:

- Las diferencias en ciertos aspectos evaluados de los comics como son la originalidad, elaboración o planos, las diferencias por zonas son marcadas, ¿a qué es

debido?, ¿es influencia directa de la actuación del profesorado? ¿el entorno? ¿el nivel social y/o cultural?.

- Una vez desarrollados los trabajos, sería interesante conocer la opinión de los alumnos y recogerla de manera rigurosa y sistematizada, así se darían respuesta a interrogantes como: ¿es ahora diferente la actitud de los alumnos hacia la ópera? ¿ha aportado mayor conocimiento sobre el género a los alumnos? ¿estarían ahora dispuestos a asistir a un espectáculo como es la ópera? ¿estarían dispuestos a repetir la experiencia de los comics?, ¿cuáles serían sus propuestas?.

- Los resultados generales de los comics son bajos, los niveles de creatividad no se pueden considerar nada alentadores, pero eso puede generar cierta inquietud ya que puede deberse o bien a no ser un método acertado para su desarrollo, o bien por falta de métodos que la desarrollen. Por lo tanto, sería un objeto de estudio el averiguar si a través del cómic se desarrollan destrezas y habilidades que desarrollen la creatividad de los alumnos.

- En vista de los resultados obtenidos en las encuestas, sería interesante contrastar algunos resultados como son los referidos a los gustos musicales o actitudes hacia la ópera de los niños de la época actual, con niños de épocas pasadas, sería interesante el indagar sobre estudios relacionados con estos aspectos y poder hacer un estudio comparativo. Sería sin duda muy interesante e instructivo.

- En cuanto a las respuestas dadas sobre conocimientos sobre el género, todas han sido muy bajas, y sería un campo de estudio interesante el conocer las razones que les han llevado a ello. En un primer lugar tenemos unos planes de estudio con escasos contenidos sobre el tema, pero a las preguntas formuladas (recordemos compositores, tipos de voces y títulos de algunas óperas), los alumnos deberían haber tenido respuestas satisfactorias, cosa que no ha sido así. Al igual que

en el punto anterior, el nivel de conocimientos de ópera referido a tipos de voces es muy bajo, esto podría corresponder a la circunstancia de no haberlo estudiado nunca (algo improbable ya que entra dentro de los planes de estudio), haberlo olvidado, o simplemente no haber tenido capacidad de retención de esos datos. De todos modos, eso sería objeto de estudio en posteriores investigaciones.

- Cuando se les pregunta a los alumnos cuál es la opinión sobre la ópera, tenemos que la mayoría de los adjetivos son despectivos. Esto nos debería hacer reflexionar sobre la necesidad de acercar la ópera al mundo infantil y juvenil y “romper” con ciertos prejuicios que se adivinan con estas respuestas. Sería causa de un posterior estudio el saber por qué a pesar de que hoy en día existen muchos medios de acercamiento al género por diversas fuentes (familias, medios de comunicación, teatros y profesores) no hay una mejor consideración, ¿a lo mejor la va habiendo pero es casi imperceptible en estos momentos?. Sabemos que hay ya bastantes iniciativas para que los niños y los jóvenes puedan interesarse por la ópera: funciones familiares y conciertos pedagógicos al alcance de las escuelas en los teatros, cds, dvds y en la red.

- Resultaría muy interesante un estudio pormenorizado de las razones que llevan a un alumno a elegir el medio por el que quieren que les llegue la información sobre la ópera. A menor edad, los niños se remiten más a la persona de referencia en el colegio y dan respuestas como “los profesores” o “El colegio”. Sin embargo según vamos subiendo a cursos superiores las respuestas son hacia otras fuentes como la Web, amigos o Tv.



# BIBLIOGRAFÍA



## BIBLIOGRAFÍA

### A

---

- AA.VV. (2004). “Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y psicología”. Barcelona. Océano.
- AA.VV. (2002). Giuseppe Verdi. Jornadas Interdisciplinares. Madrid. Real Musical.
- AA.VV. (2006). *Me pregunto por qué Mozart componía con cinco años y otras preguntas sobre música*. León. Editorial Everest.
- AA.VV. (2005). “*Musicando con ...*”( *Colección*): Beethoven y Fidelio/ Chopin y las Sílides/ Joaquín Rodrigo y Per la flor del Lliriblau/ Johann Strauss y El murciélago/ Mozart y la Flauta mágica/ Tchaikovsky y el Cascanueces/ Verdi y Aída/ Montse Sanuy y Violeta Monreal. Madrid. Editorial Susaeta.
- AA.VV. (2006). Enciclopedia musical.[http://www.beethovenfm.cl/cgi-bin/enciclopedia\\_persona.cgi?id=454](http://www.beethovenfm.cl/cgi-bin/enciclopedia_persona.cgi?id=454) [Recuperado 2007].
- AA.VV. (22ª Edic.2001). “Diccionario de la lengua española”. Madrid. Real Academia Española.
- ABBADO, CLAUDIO (2007). *Yo seré director de orquesta*. Barcelona. Editorial Corimbo.

- AGUIRRE DE MENA, OLGA Y MENA DE GONZÁLEZ, ANA (1992). *Educación musical. Manual para el Profesorado*. Málaga. Aljibe.
- AGIRRE ARRIAGA, IMANOL (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.
- ALONSO GARCÍA, CATALINA M. Y GALLEGU GIL, DOMINGO J. “CHAEA. Estilos de Aprendizaje” en <http://www.estilosdeaprendizaje.es>. [Recuperado el 14 de Agosto 2008]
- ARNHEIM, RUDOLF (1993/1ª Edic 1989). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- ARTOLA GONZÁLEZ, TERESA [et al.] (2004). *Prueba de imaginación creativa (PIC)*. Madrid. TEA

## **B**

---

- BATTA, ANDRÁS (1999). *Ópera. Compositores. Obras. Intérpretes*. Barcelona. Könemann.
- BARBIERI, DANIELE (1993). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- BARQUET, NICOLÁS (1995). *Óperas famosas*. Barcelona. Editorial Juventud.

- BAUMAN, ZYGMUNT (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid. Akal.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2003). *La modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- BISQUERRA ALZINA, RAFAEL (Coord.), (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.
- BRESLER, LYORA (2006): Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En *Introducción en investigación a la educación musical*. Maravillas Díaz (Coord.). Madrid. Enclave Creativa. Pp 64-65

## C

---

- CARLGREN, FRANS (D.L.1989). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid. Rudolf Steiner S.A.
- CERVANTINA PRADO, ROSA (2003): El juego y la creatividad. En GERVILLA CASTILLO, ÁNGELES (Dir.). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Málaga. Dykinson, S.L.
- CERVERA BORRÁS, JUAN (1991). *Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años. Diálogos en Educación*. Madrid. Cíncel Kapelus.
- COHEN LOUIS Y MANION LAWRENCE (D.L. 1990). *Métodos de investigación educativa. Colección Aula abierta*. Madrid. La Muralla, S.A.

- COOK, T. D. Y REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- COSTARD, NATANIEL (2005). *La Flauta Mágica*. Buenos Aires. Editorial Atlántida. Colección La ópera en cuentos.
- CHION, MICHEL (1997). *La música en el cine*. Barcelona. Paidós.

## **D**

---

- DALLEY, TESSA (1987). *El Arte como terapia*. Barcelona. Biblioteca de Psicología. Herder.
- DÍAZ GÓMEZ, MARAVILLAS (COORD.) (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid. Enclave Creativa Ediciones.
- DÍAZ GÓMEZ, MARAVILLAS Y FREGA, ANA LUCÍA (1998). *La creatividad como transversalidad al proceso de educación música. Colección Música, Arte y Proceso*. Vitoria-Gasteiz. Amarú Ediciones.
- DIAZ, MARAVILLAS Y GIRALDEZ, ANDREA (COORDS.)(2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona. Grao.
- DOWNS, PHILIP G. (1992/ 1998). *La música clásica. La era de Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid. Ediciones Akal, S.A.

- DOWLING, W. JAY. Y DANE L. HARWOOD (1986). *Music cognition*. Orlando. Academic Press.

## **E**

---

- EFLAND, ARTHUR, D. (1990/2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- ELLIOT W. EISNER (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós Educador.
- ELLIOTT, JOHN (1990). *La investigación- acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- ELLIOTT, JOHN (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.

## **F**

---

- FERNÁNDEZ, MANUEL Y DÍAZ, OSCAR (1990). *El cómic en el aula*. Madrid. Alhambra Longman, S.A.
- FERRÉS I PRATS, JOAN (1988). *Video y Educación. Cuadernos de pedagogía*. Barcelona. LAIA.

- FLAVELL, JOHN H. (1974). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- FOX, DAVID, J. (1969/1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- FUBINI, ENRICO (1972 / 9ª Edic.1999). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid. Alianza.

## **G**

---

- GALERA, DANIEL Y HERNÁNDEZ, NIEVES (D.L. 2001). *Juegos Musicales en el Aula*. Madrid. Ediciones Musicales Mega.
- GARCIA-BERMEJO PIZARRO, SERGIO. (1978). *El color en el arte infantil. Psicología de la percepción. Didáctica de la imagen*. Madrid. Ed. CEPE.
- GARDNER, HOWARD (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- GARDNER, HOWARD (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GEMSY DE GAINZA, VIOLETA (2004). “La Educación musical en el siglo XX” *Revista Musical Chilena*, Año LVIII, Enero-Junio, 2004, N° 201, pp. 74-81  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902004020100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902004020100004&script=sci_arttext).  
 [Recuperado en Octubre de 2007].



- GERVILLA CASTILLO, ÁNGELES (2006). La creatividad en la adolescencia. En S. de la Torre (Coor.) y V. Violant (Dir.): *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga. Aljibe, S.L.
- GERVILLA CASTILLO, ÁNGELES (dirección) (2003). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Málaga. Dykinson, S.L.
- GESELL, ARNOLD (1956). *El adolescente de 10 a 16 años*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- GIMÉNEZ-FRONTÍN, JOSÉ LUIS (2003). *La Flauta Mágica*. Barcelona. Editorial Lumen.
- GIRÁLDEZ HAYES, ANDREA (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona. Graó.
- GROUT, DONALD J. Y PALISCA, CLAUDE V. (7ª reimpr. 1997/ 1ª Ed.1960/).*Historia de la música occidental, I*. Madrid. Alianza música.
- GUBERN, ROMÁN (1972). *El lenguaje de los comics*. Barcelona. Ediciones Península.
- GUILFORD J.P. [et al.] (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona. Paidós.
- GUSMAN, JORGE (2005). “Hechizos y conjuros”. <http://www.geocities.com/puppetsopera/>. [Recuperado 2006].

## **H**

---

- HARGREAVES, DAVID J. (1986). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Graó.
- HERNÁNDEZ BELVER, MANUEL Y SÁNCHEZ MÉNDEZ, MANUEL (Coords), (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid. Fundamentos.
- HERNÁNDEZ BELVER, MANUEL (Coor.) (1995). *El arte de los niños. Investigación y didáctica del MUPAI*. Madrid. Fundamentos.
- HERRERO SUÁREZ, HENAR (1997). *Reflexión en torno al cómic como material didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. En ARRANZ MÁRQUEZ, LUIS (Coor.) “El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso. Tomo II”. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- HONEY, P.; MUMFORD, A. (1986): *The Manual of Learning Style*. Maidenhead, Berkshire. P. Honey, Ardingly House.
- HOPPIN, RICHARD H. (1978/2ªEd.2000). *La música medieval*. Madrid. Akal.

## **I**

---

- IBÁÑEZ VIDAL, JOSEPH (1991). *El arte electrónico en la escuela. El uso creativo del vídeo y de la informática*. Barcelona. Fundación Serveis de Cultura Popular. Alta Fulla.

## **J**

---

- JASPERS, KIARL (2001). *Genio artístico y locura. Strindberg y Van Gogh*. Barcelona. El Acantilado.

## **K**

---

- KASULÍN, AITANA (2004). “Compositores e Intérpretes. Un punto de partida para conocer a los músicos argentinos”. <http://www.ciweb.com.ar/Kasulin/index.php>. [Recuperado 2006]
- KERLOCH, JEAN-PIERRE (2006). *La Flauta Mágica..* Editorial Kokinos. Madrid.

## **L**

---

- LACÁRCEL MORENO, JOSEFA (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid. Visor Distribuciones.
- LÁZARO CANTARÍN, JULIO (1998). *Taller de teatro. Material para educadores*. Madrid. CCS.
- LÓPEZ BARGADOS, ALBERTO; Aut. Sec. HERNÁNDEZ FERNANDO; BARRAGÁN, JOSÉ MARÍA (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona. Angle Editorial.

- LOWENFELD, VÍCTOR (1961/ 1ª Ed. 1957). *El niño y su arte*. Buenos Aires. Kapelusz.
- LOWENFELD, VÍCTOR – BRITTAIN, W. LAMBERT. (2ª Ed. en castellano 1980/ 1ª Ed.1947). *Desarrollo de la capacidad creadora. Biblioteca de Cultura Pedagógica*. Buenos Aires. Kapelusz.
- LUQUET, GEORGES-HENRI (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona. Editorial Médica y Técnica.

## **M**

---

- MAHÉ, ROSITA (1999). *La Flauta Mágica*. Barcelona. . I.N.G. Edicions.
- MANN, HORACE (1972). *La crisis de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- MANEVEAU, GUY (1993). *Música y educación*. Madrid. Rialp.
- MARÍN VIADEL, RICARDO (1995). Cap. 1: “Investigación y dibujo infantil: el dibujo infantil es un dibujo” En HERNÁNDEZ BELVER, MANUEL (Coor.) *El arte de los niños. Investigación y didáctica del MUPAI*. Madrid. Fundamentos.
- MARÍN IBÁÑEZ, RICARDO (1991) *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Editorial Vicens-Vives.- Barcelona.

- MARÍN IBÁÑEZ, RICARDO (1995) Diagnóstico, evaluación e investigación de la creatividad. Editorial UNED.- Madrid.
- MARÍN IBÁÑEZ, RICARDO y TORRE, SATURNINO DE LA (Coords.) (1991). *Manual de la Creatividad: aplicaciones educativas*. Barcelona. Vicens Vives.
- MARTÍ I PÉREZ, JOSEPH (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona. Deriva.
- MARTÍN HERRERO, JOSÉ ANTONIO (1997). *Manual de antropología de la música*. Salamanca. Amaru.
- MARTÍN, ANTONIO (1978). *Historia del cómic español: 1875-1939*. Barcelona. Colección Comunicación Visual. Gustavo Gili, S.A.
- MASLOW ABRAHAM H.( 2005). *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.
- MENCHÉN BELLÓN, FRANCISCO (2006). El producto creativo. Una revisión histórica. En S. de la Torre (Coor.) y V. Violant (Dir.): *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga. Aljibe, S.L.
- MOTOS TERUEL, TOMÁS (2006). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. II. Cap. XXXII: Evaluar la creatividad dramática. En TORRE, Saturnino de la

(Coord.) y V. Violant (Dir.) *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol.II.* Málaga. Aljibe, S.L.

- McMILLAN, JAMES H. y SCHUMACHER, SALLY (2005). *Investigación educativa.* Madrid. Pearson Educación, S.A.
- MICHELS, ULRICH (1998). *Atlas de música vol. 1 y 2.* Madrid. Alianza Editorial.
- MOLINA I SIMÓ, LOURDES (1990). *Vídeo: uso pedagógico y profesional en la escuela.* Barcelona. Fundación Serveis de Cultura Popular. Alta Fulla.
- MONTESSORI, MARÍA (1910). *La auto-educación en la escuela elemental.* Traducción castellana de Juan Palau Vera. Barcelona. Araluce S.A.
- MORGAN, ROBERT P. (1999, 1ª Edic. 1994). *La música del siglo XX.* Madrid. Akal.
- MURO MUNILLA, MIGUEL ÁNGEL (2004). *Análisis e interpretación del cómic. Ensayo de metodología semiótica.* Logroño. Universidad de La Rioja.
- MURRAY SCHAFER, RAYMOND. (1998). *El rinoceronte en el aula.* Santander. Ricordi.
- MURRAY SCHAFER, RAYMOND. (1969). *El nuevo paisaje sonoro.* Buenos Aires. Ricordi.

## O

---

- ORIOL DE ALARCÓN, NICOLÁS (2005). “La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI” en *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*. Logroño. Universidad de la Rioja. Nº 16. Diciembre. ISSN 1575-9563.
- ORIOL DE ALARCÓN, NICOLÁS. (2007). “Enseñanza Musical en España” en *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Graó. Pp 87-93. ISBN 978-84-7827-519-9.
- ORIOL DE ALARCÓN, NICOLÁS. (1999). “La formación del profesorado de música en la enseñanza general”. *Revista Música y educación*. Nº 37. Madrid. Abril 1999.

## P

---

- PASCUAL MEJÍA, PILAR (2006). *Didáctica de la música*. Madrid. Pearson.
- PATTERSON, CECIL HOLDEN (1982). *Bases para una teoría de la Enseñanza y psicología de la educación*. México D. F. El Manual Moderno.
- PAVEY, DON (1984). *Juegos de expresión plástica*. Barcelona. CEAC, S.A.
- PÉREZ SERRANO, GLORIA (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid. Dykinson, S.L.

- PÉREZ SERRANO, GLORIA (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid. La Muralla, S.A.
- PÉREZ SERRANO, GLORIA (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid. La Muralla, S.A.
- PIAGET, JEAN (1977). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Ed. Psique.
- PLANTINGA, LEON (1992/ 1ª Edic.1984). *La música Romántica. Una historia del estilo musical en la Europa decimonónica*. Madrid. Akal.
- PRATS I PIJOAN, JOAN DE DÉU (D.L.: 2000). *La Flauta Mágica*. Barcelona. Ópera Prima. Ediciones Hipótesis S.L.
- PRÓ, MAITE (2003). *Aprender con imágenes. Incidencia del uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- PUERTAS ESTEVE, DAVID Y NAVARRO, CARLES (2002). *W. A. Mozart y La Flauta Mágica*. Barcelona. Editorial Supermúsicos.

## **R**

---

- RACHLIN, ANN Y HELLARD, SUSAN (1993). Colección “Niños famosos”: Bach, Haendel, Haydn, Mozart. Ann Rachlin y. Barcelona.Editorial Omega Infantil.
- RANDEL, DON (1997/ 1ª Ed.1986). *Diccionario Harvard de música*. Madrid. Alianza.



- RÍOS SARMIENTO, JUAN (1994). *El libro de la ópera*. Barcelona. Juventud.
- RODRÍGUEZ DIÉGEZ, JOSÉ LUIS (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Colección Audiovisual*. Barcelona. Gustavo Gili, S.A.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, JOSÉ LUIS (1988). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza. Col. Medios de Comunicación en la Enseñanza*. Barcelona. Gustavo Gili, S.A.
- ROMO SANTOS, MANUELA (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona. Paidós.
- RUÍZ MANTILLA, JESÚS (2007). "La orquesta de los pobres" en *El país semanal* n°1614. Pp 58-68.
- RUIZ ROJO, JOSÉ ANTONIO (2005) "Cuentos musicales. Partituras inspiradas en Hoffmann, Andersen y los Grim" en *Ritmo* n° 773. Marzo 2005. <http://www.revistasculturales.com/>. [Recuperado en Marzo de 2006].
- RUSTE, CLARA DEL (2008). *Historietas de la voz*. Editorial Bellaterra Música. Barcelona.

## **S**

---

- SÁEZ I MADRONA, MARTÍ (1999): "Escribe una ópera". *Eufonía. Didáctica de la Música*, 17, 89-104.

- SABARIEGO PUIG, MARTA (2004): La investigación educativa: génesis, evolución y características En *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Pearson Educación S.A. 5ª Edición.
- SÁINZ MARTÍN, AURELIANO (2006/ 1ª Edic. 2003). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid. Ediciones Eneida.
- SÁNCHEZ PASCUA, FELICIDAD (D.L. 1987). *Guía para la realización de un proyecto docente*. Salamanca. La autora.
- SANDBLOM, PHILIP (1995). *Enfermedad y creación. Cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música*. México D.F. Tezontle.
- SEFCHOVICH, GALIA Y WAISBURD, GILDA (1985). *Hacia una pedagogía de la creatividad. Expresión plástica*. Méjico. Trillas.
- SIERRA I FABRA , JORDI (2002). “*Mi primer libro de ópera: diez óperas contadas para niños*”. Barcelona. Editorial Diagonal.
- SIERRA I FABRA , JORDI (2006) “*Óperas contadas para niños*”. Barcelona . El Aleph editores.
- SKINNER, BURRHUS FREDERIC (1986). *Sobre el conductismo*. Barcelona. Planeta-Agostini.

## T

---

- TAVERNA, ALESSANDRO (2006). *La ópera y su historia. Obras, compositores y cantantes*. Editorial Andantino Malsinet. Barcelona.
- TEJEDOR TEJEDOR, FRANCISCO JAVIER Y GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, ANA (Coords.) (D.L.1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid. Narcea.
- TORRE, Saturnino de la (D.L. 1995). *Creatividad Aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid. Editorial Escuela Española, S.A.
- TORRE, Saturnino de la (Coord.) y V. Violant (Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol.I*. Málaga. Aljibe, S.L.
- TORRE, Saturnino de la (Coord.) y V. Violant (Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad. Vol.II*. Málaga. Aljibe, S.L.

## U

---

- ULMANN, GISELA (1972). *Creatividad*. Madrid. Rialp, S.A.

## V

---

- VENCE, LEON Y MÉREAUX, MAX (1988). *Guía muy práctica de musicoterapia*. Barcelona. Gedisa.

## **W**

---

- WAGNER, RICHARD (1997). Ópera y drama, Sevilla. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura: Asociación Sevillana Amigos de la Ópera.
- WALKER, ROB (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata, S.A.
- WATSON, JOHN BROADUS (1973). *¿Qué es el conductismo?*. Buenos Aires. Paidós.

## **LEYES**

---

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio (BOE del 4), reguladora del Derecho a la Educación.

## **LOGSE**

---

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.

REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria.

REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

## **LOCE**

---

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.

REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.

## **LOE**

---

LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

DECRETO 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Consejería de Educación.

## **WEB. Revistas. Buscadores. Bases de datos. Pág. educativas**

- BIVEM. BIBLIOTECA VIRTUAL DE EDUCACIÓN MUSICAL.  
<http://80.34.38.142:8080/bivem/>
- BOE. <http://www.boe.es>
- BUSCABIOGRAFÍAS. <http://www.buscabiografias.com>
- COMICSENACCION. <http://comicsenaccion.blogspot.com/2008/07/comics-books.html>
- CUENTAME UNA ÓPERA. <http://www.cuentameunaopera.com/>.
- DREAMCOMICS. <http://www.dreamcomics.com/>
- GOOGLE. <http://www.google.com/>
- HISPAÓPERA. Revista de información sobre ópera.  
<http://www.weblaopera.com/>
- IES MURGI. [http://www.iesmurgi.org/musica/La\\_flauta\\_magica.html](http://www.iesmurgi.org/musica/La_flauta_magica.html)
- MUSEO PEDAGÓGICO DE ARTE INFANTIL. Facultad de Bellas Artes de la UCM <http://www.ucm.es/info/mupai>
- MÚSICA Y EDUCACIÓN. Revista trimestral de pedagogía musical.  
<http://www.musicalis.es/>
- REVISTA DIM: DIDÁCTICA, INNOVACIÓN Y MULTIMEDIA. Revista trimestral. <http://dewey.uab.es/pmarques/dim/revista.htm>

- REVISTA ELECTRÓNICA COMPLUTENSE DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL. <http://www.ucm.es/info/reciem/>
- REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>
- REVISTA DE INFORMACIÓN MUSICAL (12 NOTAS). <http://www.docenotas.com/pag1.html>
- REVISTA MUSICAL CHILENA. <http://www.artes.uchile.cl/revista/>
- TESEO. <http://www.mec.es/teseo/>
- UCM. <http://www.ucm.es/info/reciem/>
- WEBCOMIC. <http://www.webcomics.es/>

## **TESIS DOCTORALES CONSULTADAS**

ACASO LOPEZ BOSCH, Maria (1997). *Nuevas Tecnologías en la Didáctica de la Expresión Plástica: el Cd-Rom como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística..* Fac. Bellas Artes. Complutense de Madrid.

AGUARELES ANORO, Miguel Ángel(1987). *Educación y Nuevas Tecnologías.* Lectura: Fac. Filosofía y Ciencias de la Educación. Barcelona.

BARNECHEA SALÓ, Emilio(1994). *Formación estética del adolescente.* Lectura: Bellas Artes. Complutense de Madrid.

CANTERO PASTOR, José Luis (1992 Leída/ 2002 Publicada). *El cómic: plástica y estética de un arte figurativo y cotidiano*.

DOMÍNGUEZ BAJO, Carlos. Proyecto de aplicaciones del ordenador a la educación visual. 2000.

FERNÁNDEZ VELA, M. Socorro (1989). *La creatividad en la docencia*. Lectura: Fac. Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GALLEGO TORRES, Adriana Patricia (2002). *Contribución del cómic a la imagen de la ciencia*.

GERTRÚDIX BARRIO, FELIPE (2007). *Diseño, aplicación y análisis de un modelo didáctico para la enseñanza de la música en la ESO con la utilización de contenidos digitales educativos*.

MARCO TELLO, Pilar (1992). *La motivación en el preadolescente y adolescente en la expresión plástica: una experiencia metodológica*.

PÉREZ GIL, Manuel (1991). *Desarrollo y evaluación de un programa de apoyo curricular asistido por ordenador para la enseñanza de la música en la educación obligatoria*.